Почему нельзя научить искусству

Джеймс Элкинс

GARAGE PRO

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Джеймс Элкинс (род. 1955), историк искусства, арт-критик, профессор Художественного института Чикаго, предлагает исторический обзор преподавания искусства от Античности до наших дней, делится опытом собственной педагогической деятельности и подробно рассматривает ряд практических вопросов современного художественного обучения. Книга обращена к студентам и преподавателям художественных вузов и факультетов, а также к широкому кругу читателей, интересующихся современным искусством.

- Джеймс Элкинс
  -
  - Вступление
  - 1. Истории
    -
    - Художественные училища Античности
    - Средневековые университеты
    - Академии Ренессанса
    - Первые академии художеств
    - Академия Карраччи
    - Академии барокко
    - Академии XIX века
    - Современные академии и Баухаус
    - Художественные учебные заведения помимо Баухауса
  - 2. Беседы
    -
    - Академично ли современное обучение изобразительному искусству?
    - Какова взаимосвязь между визуальными искусствами?
    - Проблема обязательной программы
    - Верно ли, что искусство – отражение общества?
    - Как обучить (и научиться) посредственному искусству
    - Чему можно не научиться в художественной мастерской?
    - Проблема декоративности
    - Проблема отношения к живой натуре
  - 3. Теории
    -

- Что значит учить?
- Можно ли научить искусству?
- Если искусству нельзя научить, то чему можно?
- Отступление об изящных искусствах и чистой технике
- Еще одно отступление: об эстетическом воспитании
- Вернемся к главной теме: первые три вывода
- Скептицизм и пессимизм

○ 4. Критические разборы

-
- 1. Никто не знает, что такое критический разбор
- 2. Для разбора работ не хватает времени
- 3. Разбор перескакивает с темы на тему
- 4. Члены экспертного совета создают свои произведения, отличные от студенческих
- 5. Эксперты оригинальничают
- 6. Показ работ вызывает бурю эмоций и подобен акту обольщения
- 7. Критические разборы похожи на неточный перевод
- 8. Преподаватели напрасно теряют время, давая советы по технике
- 9. Одни преподаватели дают оценки, другие занимаются описанием
- 10. Присутствие студента иногда мешает
- 11. Произведения искусства, как правило, неоригинальны

○ 5. Рекомендации

-
- Что можно исправить в критических разборах
- Цепочка вопросов
- Расшифровка критических разборов
- В поисках смысла
- Сравнение критических разборов

○ Заключение

○ Примечания

- 1. Истории
- 2. Беседы
- 3. Теории
- 4. Критические разборы

Джеймс Элкинс
Почему нельзя научить искусству. Пособие для студентов художественных вузов

James Elkins

Why art cannot be taught
A handbook for art students

University of Illinois Press

Данное издание осуществлено в рамках совместной издательской программы Музея современного искусства «Гараж» и ООО «Ад Маргинем Пресс»

Редактор серии – Алексей Шестаков
Оформление – ABCdesign

© The Board of Trustees of the University of Illinois
Reprinted by arrangement with the University of Illinois Press, 2001
© Усова Н. Г., перевод, 2015
© ООО «Ад Маргинем Пресс», 2015, 2017
© Фонд развития и поддержки искусства «АЙРИС» / IRIS Foundation, 2015, 2017

Вступление

Эта книга о том, как обучают изобразительному искусству. Данный труд (или, вернее, пособие по выживанию) адресован в первую очередь тем, кто непосредственно вовлечен в процесс получения высшего художественного образования: преподавателям и студентам, а не всевозможным администраторам или теоретикам. И хотя я не обошел вниманием источники из области философии, истории и художественного образования, все же моей главной задачей было помочь преподавателям и студентам извлечь максимальную пользу из процесса обучения.

Первая глава посвящена истории художественных учебных заведений. В ней я хотел показать, что то, что мы считаем обычным набором факультетов, курсов и специализаций, существовало далеко не всегда. Без знания истории художественного образования, на мой взгляд, велика опасность того, что все происходящее на занятиях может показаться вечным и естественным. История помогает увидеть, какой выбор мы сделали, причем не один раз, и лучше понять особенности и возможности наших нынешних методик.

Тема второй главы, «Беседы», – современные художественные вузы и факультеты. Ее можно было бы назвать «FAQ по художественному образованию» или «Основные проблемы художественного образования». Среди них следующие: какова связь между художественным и другими факультетами университета? Насколько важна проблема интеллектуальной изоляции художественных школ? Что следует включить в программу первого года обучения или в базовый курс для студентов, занимающихся искусством? Эти вопросы то и дело возникают в самом разном контексте. В каком-то смысле это неформальный путь познания себя, и то, как мы говорим об этом, показывает, какой видится нам наша собственная деятельность. Я не пытаюсь ответить на эти вопросы и даже не принимаю ту или иную сторону в спорах (хотя и не скрываю своей позиции, если та или иная точка зрения кажется мне более убедительной) – моя задача скорее в том, чтобы предложить терминологию, которая поможет нам лучше понять суть наших бесед.

Третья глава, «Теории», возвращается к названию книги. Наверное, мне следовало бы назвать ее «Как учат искусству», но, откровенно говоря, у меня пессимистическое отношение к происходящему в художественных институтах. И вне зависимости от того, верите ли вы в возможность обучения искусству, верно

одно: мы очень мало знаем о том, как мы учим или учимся. На занятиях в мастерских происходит много интересного и полезного, и я по-прежнему преподаю и люблю свое дело, однако я не уверен, что это можно назвать обучением искусству. Третья глава как раз об этом.

Последние две главы, об *art critiques*, критических разборах студенческих работ – главное в моей книге. Такие разборы – самая загадочная часть художественного образования, они совсем не похожи на экзамены, обязательные почти во всех остальных дисциплинах. Обсуждение проводится в более или менее свободной форме, почти без правил, регулирующих, что и как следует говорить. В большинстве случаев критические разборы воспроизводят в миниатюре весь процесс обучения искусству. В четвертой главе, так и называющейся: «Критические разборы», обсуждается ряд особенностей устных рецензий, подчас делающих критику невразумительной, и даются советы в отношении того, как справиться с возможными проблемами. В пятой главе, «Рекомендации», рассматриваются новые форматы обсуждения, которые, по моему личному опыту, полезны для понимания того, что дает критика. Это не повод для изменения учебной программы, просто они позволяют лучше понять, чем мы занимаемся. Современное художественное образование невозможно сделать таким, каким оно должно быть, раз и навсегда, однако можно отступить от него в сторону и подвергнуть его анализу. В последней главе я суммирую свои размышления в виде четырех выводов, а заканчивается книга взглядом на саму возможность разобраться в ее теме.

* * *

Однажды, когда я сам учился на художественном факультете, мой однокурсник показывал экспертному совету свою работу – инсталляцию. Она представляла собой следующее: стол, на нем доска на подпорке, поставленная наискось, как крышка рояля. В пространство между доской и столешницей мой приятель напихал всякий хлам, собранный в аудиториях, в том числе забракованную скульптуру, сделанную другими студентами. Где-то внутри этой кучи был спрятан работающий радиоприемник, настроенный на случайную волну. Несколько минут все стояли вокруг работы молча. Потом один преподаватель произнес следующее (при этом по большей части глядя себе под ноги):

– Хм… должен признаться, эта работа меня смутила.

То есть я бы вполне мог сказать, что она меня смутила потому, что она плоха. Я бы с удовольствием сказал, что это плохо сделано, плохо смотрится и вообще непродуманно, что такое уже делали миллион раз, причем намного лучше, профессиональнее, интереснее…

Но я понял, что не могу этого сказать. Я смущен даже не потому, что работа недостаточно плоха, чтобы смутить меня. Безусловно, она и не хороша, но и не настолько ужасна, чтобы смутить.

Поэтому я считаю, что эта работа на самом деле – о растерянности, о том, что вот вам кажется, что вам станет скучно или неловко, а этого не происходит, потому что вам все равно. О том, как, может быть, вы думаете, что вам станет неловко, а на самом деле этого не происходит. (Или, может быть, вернее будет сказать, я смутился, потому что не смутился.)

Так что, мне кажется, вам следует подумать вот о чем – я имею в виду, задать себе вопрос: «Как мне создать произведение, которое сможет чуть сильнее смутить? Может, бывают разные виды смущения?» В таком вот духе.

И он вздохнул: ему было так неинтересно, что не хотелось продолжать. А может, он нарочно принял скучающий вид – для пущей убедительности.

Те, кто не учился в художественном вузе, возможно, удивятся тому, что подобное случается. Но это отнюдь не редкость. В данном учебном заведении обсуждение проводилось в присутствии всех студентов и преподавателей, и порой художник рыдал на глазах у всех. Студент с другого отделения, побывавший у нас на сеансе «разбора полетов», назвал увиденное «психодрамой».

Вообще, обсуждения не всегда бывают близки к этому негативному примеру. Я привел его лишь для того, чтобы показать, насколько несусветными они бывают, и лишний раз подчеркнуть тот факт, что у критики нет твердых принципов, которые позволили бы исключить подобные крайности. Критические отзывы непредсказуемы и часто лишь запутывают, даже если в целом они приятны и доброжелательны. Будучи студентом, я думал, что нужно наконец каким-то образом добиться, чтобы критика действительно помогала учащимся. Получив диплом магистра искусств, я переключился на искусствоведение, но интерес к данной проблеме остался. Со времени описанного случая прошло двадцать лет, с тех пор мне

встречались отзывы и похуже, но я до сих пор помню, каково это – выслушивать неприятную, непоследовательную, бесцеремонную критику тет-а-тет. (Но и слишком благодушные, поверхностные, сделанные для галочки отзывы ничем не лучше.) Главная цель данной книги – внести ясность в этот вопрос.

1. Истории

Нужно ли нам знать историю художественных учебных заведений прошлых столетий?[1] Следует отметить, что художественные учебные заведения существовали не всегда и разительно отличались от того, что мы сегодня так называем. Данная глава представляет собой краткий обзор изменений, которые происходили в методике преподавания изящных искусств за последнюю тысячу лет. Я обращаю главное внимание на учебную программу – теоретические и практические знания, которые год за годом приобретали студенты в различных академиях, мастерских и художественных школах. Интересно представить, как и чему учился типичный студент-художник XVII или XIX столетия. Мы увидим, насколько отличным от современного было когда-то искусство и обучение искусству и как было изобретено все то, что мы сегодня принимаем как данность.

Основные вехи на этом пути связаны с переходом от средневековых мастерских к художественным академиям эпохи Возрождения, а затем – к современным художественным учебным заведениям. Университетские факультеты искусства, которых сегодня множество, с этой точки зрения, не так важны, поскольку заимствуют методику и идеи у художественных институтов. В этой книге речь пойдет о «художественных институтах», но все сказанное в целом относится и к любому художественному факультету в университете.

Художественные училища Античности

Хотя мы знаем, что в Древней Греции и Древнем Риме были художественные училища (или мастерские), мы понятия не имеем о том, чему там учили. К V веку до н. э. в Греции искусство становится сложным предметом, появляются трактаты – технические пособия по живописи[2], скульптуре[3] и музыке. Согласно Аристотелю, к традиционным предметам обучения – грамматике, музыке и гимнастике – иногда добавлялось рисование[4]. Но почти все эти первоисточники утрачены.

Вообще, древние римляне, похоже, понизили живопись в ранге, исключив ее из схемы «высшего образования», хотя патриции все же ею не гнушались. В одном тексте говорится, что отпрыску благородного человека следует нанять несколько учителей, в том числе «скульпторов, живописцев, объездчиков лошадей, доезжачих и учителей охоты»[5]. Таким образом, история обесценивания живописи, которую мы проследим вплоть до эпохи Возрождения, могла начаться с позднего Рима, в частности со времен стоиков[6].

Средневековые университеты

Идея «университета» в нашем понимании – «отделения и кафедры, спецкурсы, экзамены, вручение дипломов и присвоение академических степеней» – возникла не ранее XII–XIII веков[7]. В первых университетах было куда меньше привычной для нас бюрократии: не было ни университетских каталогов, ни студенческих групп, ни спортивных команд. Программа обучения ограничивалась «семью свободными искусствами»: это были грамматика, риторика и логика, объединенные в *trivium*, а также арифметика, геометрия, астрономия и музыка, объединенные в *quadrivium*[8]. Не было курсов по гуманитарным наукам – истории и прочим. В основном студенты изучали логику и диалектику. Логика сейчас редкий предмет, ее преподают разве что в виде факультатива на математических или философских факультетах, а диалектика – искусство рациональной аргументации – практически исчезла из числа нынешних дисциплин[9]. Средневековые студенты не изучали литературу или поэзию так, как это делаем мы в институтах и университетах. А некоторые педагоги в те времена даже гордились тем, что не читали книг, которые мы привыкли считать древнегреческой и римской классикой[10].

Прежде чем поступить в университет, студенты посещали грамматическую школу – что-то вроде нашей начальной, – где их учили читать и писать. А в университетах иногда разрешалось говорить только на латыни, что отпугивало новичков, продавались даже брошюры о том, как справиться с головоломной латынью[11]. Как и в современных университетах, для получения степени магистра нужно было учиться шесть лет или около того (студенты не останавливались на «дипломе» – степени бакалавра искусств или наук). Те, кто учился в средневековых университетах, рассчитывали стать юристами, священнослужителями, врачами или чиновниками в той или иной области, и когда они приступали к профессиональному обучению (эквивалент наших медицинских и юридических факультетов), то сталкивались примерно с такой же программой.

Типичный курс основывался на изучении одной книги за учебный год. В некоторых университетах использовался метод зубрежки: преподаватели расхаживали по классу, зачитывая фрагменты книги и комментируя их, а студенты должны были запомнить и текст, и учительские пояснения. Сейчас нам трудно представить, как это происходило, тем более что предметом изучения были «сухие» трактаты по логике и речи не шло ни о

какой самостоятельной мысли, требуемой в современных университетах с самого начала[12]. Сегодня метод механического запоминания практикуется в иешивах, при изучении Талмуда, в мусульманских школах, где осваивают Коран, и в какой-то степени на юридических и медицинских факультетах – но уж точно не на занятиях по искусству.

Интересно поразмышлять о различиях между таким образованием и нашим сегодняшним: средневековые студенты были явно лучше, чем мы, подготовлены к внимательному чтению и к тому, чтобы формулировать обоснованные суждения. Со средневековой точки зрения, умение запоминать и логическое мышление были необходимыми условиями для изучения любого предмета: студент должен был научиться рассуждать на самые разные темы, прежде чем приступать к изучению какой-то одной. Совсем иная ситуация имеет место в нынешнем художественном образовании. Его ближайшей аналогией со Средневековьем, о которой пойдет речь чуть позже, является точное копирование произведений искусства – практика, вошедшая в обиход в XVII веке, особенно начиная с эпохи барокко. Но в общем и целом современное обучение искусству не требует тренировки памяти, владения риторикой (искусством красноречия) или диалектикой (умением логически рассуждать), и эти упущения не компенсируются в магистратуре. Не нужно быть консервативным защитником «культурной грамотности» или европоцентристом, чтобы задуматься о том, как изменилось бы качество образования при включении в программу риторики и диалектики, что было нормой для части древнего мира и для Европы в течение примерно шести веков со времени появления средневековых университетов.

Художников в средневековых университетах не готовили[13]. Непосредственно из грамматической школы или даже из родительского дома будущие художники попадали в мастерскую. Два-три года они ходили в учениках, часто получая повышение – переходя от одного мастера к другому, а затем вступали в местную гильдию художников и начинали работать на мастера в качестве подмастерьев. Труд их был непростым: есть свидетельства, что днем юные художники помогали своим мастерам, а вечера проводили за изготовлением копий. Как правило, им давали не слишком «творческие» задания: например, растирать пигменты, готовить доски или писать задние планы и драпировки. В конце концов ученик-подмастерье приступал к созданию собственного «шедевра», чтобы его приняли в мастера[14].

Хотя живопись оставалась вне университетской системы,

начиная с XII столетия происходили различные ревизии, имевшие целью видоизменить или расширить *trivium* и *quadrivium*. Гуго Сен-Викторский предложил добавить к семи «свободным искусствам» семь «механических»:

Ткачество
Оружейное дело
Мореходство
Земледелие
Охота
Медицина
Театр

Как ни странно, он поместил архитектуру, скульптуру и живопись в раздел «Орудий и инструментов», то есть живопись оказалась второстепенным подразделением «механических искусств»[15].

Считается, что художники эпохи Возрождения восстали против средневековой системы и попытались поднять свое ремесло (которое не требовало университетского диплома) до уровня профессии (для чего как раз требовался университетский диплом) – и в конце концов добились желанного статуса, учредив художественные академии. Но также важно понимать, как много возможностей средневековые художники упускали, не посещая университеты. По своему положению они формально не могли приобретать знания из области богословия, музыки, юриспруденции, медицины, астрономии, логики, философии, физики, арифметики или геометрии – а значит, оставались оторваны от интеллектуальной жизни своего времени. И пусть то, что я скажу, прозвучит пессимистично, но то же самое повторяется и сегодня, поскольку наши художественные институты и университетские факультеты с четырехгодичным или шестигодичным сроком обучения являются такой же альтернативой гуманитарным университетам, как ренессансные художественные академии – ренессансным университетам. Конечно, в случае с художественными факультетами ситуация чуть лучше, поскольку у студентов больше занятий, помимо основной специальности, по сравнению со студентами четырехгодичных художественных институтов. Во всяком случае, наши студенты-художники не так изолированы, как средневековые студенты. Но существует дистанция – а иногда целая пропасть – между образованием, которое получают студенты-художники и обычные студенты вузов, и это сужает поле вещей, которых может касаться искусство. (И наоборот,

оттесняет на обочину искусство, посвященное научным или нехудожественным темам.) Об этом стоит поговорить отдельно, и я еще вернусь к этому в следующей главе.

Академии Ренессанса

В первых академиях Ренессанса искусству не обучали[16]. Там больше сосредоточивались на языке, хотя существовали и академии философии и астрологии[17]. Некоторые – немногие – академии представляли собой тайные общества, по крайней мере известно, что члены одного такого общества встречались в катакомбах[18]. В целом первые академии появились в противовес университетам, для обсуждения не затрагивавшихся там тем, таких как ревизия грамматики и произношения или труды оккультных философов.

Само слово «академия» восходит к названию местности близ Афин, где излагал свое учение Платон[19]. Ренессансные академии строились по образу Платоновской академии – и потому, что были неформальными (как лекции Платона в роще на окраине Афин), и потому, что возрождали философию Платона[20]. Многие академии были похожи на дружеские кружки, и целью собраний было скорее обсуждение на равных, нежели обучающие лекции. Собственную академию основал Джованни Джорджо Триссино, поэт и архитектор-любитель, пытавшийся реформировать итальянское произношение[21], были свои академии и у короля Неаполя Альфонса I, и у философа Марсилио Фичино, и у аристократки и покровительницы искусств Изабеллы д'Эсте. И даже на излете Ренессанса шведская королева Кристина описывала свою академию в Риме как место, где учат правильной и благородной речи, письму и манерам[22]. В академиях звучали стихи, ставились пьесы, исполнялись музыкальные произведения, и люди собирались, чтобы обсудить все это, как мы бы сказали теперь, на «семинарах».

Первые академии художеств

Одна из ранних академий – возможно, кружок единомышленников-гуманистов – ассоциируется с именем Леонардо да Винчи. Еще популярнее и разнообразнее академии становятся после Высокого Ренессанса[23]. (В 1729 году только в Италии их насчитывалось более пятисот[24].) На рубеже XVI–XVII веков, с обретением роли преобладающего стиля в искусстве маньеризмом, академии вводят более жесткие рамки, в них уже нет прежней «вольницы», и само понятие академии понемногу сближается с понятием университета времен позднего Средневековья. Художественная академия, имеющая целью обучение изобразительному искусству, зародилась именно в этой, уже более серьезной атмосфере, которой даже немного недоставало энтузиазма и экспериментаторского духа более ранних академий[25]. «Ренессансные академии были крайне неорганизованные», – заметил Николаус Певзнер, однако «в академиях маньеризма насаждались сложные и порой весьма причудливые правила». Странными были не только правила, но и сами названия: Академия Просвещенных, Отважных, Жаждущих, Пылких, Угрюмых – и даже академия Грёз[26].

Флорентийская академия рисовальных искусств (*Accademia delle arti del disegno*) стала первой общедоступной академией художеств[27]. Причем создавалась она с довольно мрачной целью: изготовить гробницу для художников, которые могут окончить дни в нищете[28]. Вскоре после основания академии в 1563 году одним из ее руководителей стал Микеланджело (за год до своей кончины). Обстановка некоторое время оставалась неформальной: лекции и обсуждения проходили в флорентийском сиротском приюте, уроки анатомии – в местной больнице (в *Ospedale degli Innocenti* и в *Ospedale di Santa Maria Nuova* соответственно; оба заведения можно посетить и в наши дни). Флорентийская академия была одним из первых «городских кампусов», так как была «рассредоточена» по разным, уже существующим помещениям, не ограничиваясь собственным кампусом или церковной территорией.

Кстати сказать, распределение аудиторий в художественном училище или университете неизбежно сказывается на характере преподавания. Я преподаю в городском кампусе, состоящем из полудюжины зданий вокруг Чикагского Художественного института, и неслучайно в нашей программе уделяется больше внимания изучению арт-рынка и городским темам, нежели в замкнутом на себе Чикагском университете, где как раз и

произошел случай, описанный мною во вступлении. Факультет изобразительных искусств Чикагского университета расположен в одном из самых удаленных юго-западных уголков кампуса, как будто его нарочно пытались выпихнуть в соседний район. В Корнеллском университете занятия по рисованию обычно проводились в здании факультета изобразительных искусств, а также в одной из сельскохозяйственных построек, и сам процесс обучения в этих двух аудиториях был далеко не одинаков. В Беркли факультет изобразительных искусств находится в том же здании, что и факультет антропологии, – довольно интересное соседство для студентов-художников. В Университете Дьюка факультет изобразительных искусств – это небольшой домик на отшибе, стоящий в чистом поле позади одного из кампусов. (Если вы занимаетесь в аудиториях на удалении от кампуса или от большого города, вам не нужно объяснять плюсы и минусы вашего местоположения.)

Обучение во Флорентийский академии имело маньеристский уклон[29], то есть студенты смотрели на статуи (позже их стали называть «антики»), постигали сложности геометрии и анатомии и учились выполнять замысловатые «ученые» композиции. То есть делали нечто прямо противоположное тому, что требовалось в раннеренессансный период: насколько можно судить по эскизам, студенты в мастерских XV века предпочитали рисовать друг друга и, похоже, проявляли куда меньше интереса к «антикам» или книжному ученью[30].

Поступив во Флорентийскую академию, студенты сначала изучали математику, в том числе перспективу, пропорции, гармонию, простую и трехмерную Эвклидову геометрию. Таким образом, художники должны были учиться не эмпирически, случайно, как раньше в мастерских, а получать теоретические знания. Считалось, что художнику необходим хороший глаз и хорошая рука, но, прежде чем развивать в себе эти качества, он должен выработать внутренние принципы, которыми и будет руководствоваться: так, «взвешенное суждение» и «концепция» были важнее мастерства руки[31]. Так мы впервые встречаемся с идеей, которая стала основополагающей в академиях художеств до начала XX века: она сводится к тому, что в искусстве мало только видеть и делать, нужно соблюдать баланс между теорией и практикой[32]. На этом стоит остановиться подробнее. Я думаю, многие идеи далекого прошлого нетрудно понять – сформулировать или объяснить, – но трудно «принять», проникнуться ими, как будто они твои собственные. Два аспекта этого представления о теории и практике, как мне кажется, особенно чужды нашему сегодняшнему образу мышления:

1. Педагоги эпохи Возрождения никогда не забывали о балансе

Сегодня мы редко воспринимаем произведения искусства как объекты, которым присуще внутреннее равновесие. Вместо этого мы ищем крайностей: выражение «что-то среднее» показывает, как мало мы ценим работы, в которых сделана попытка соединить уже знакомые нам качества. В академиях эпохи Возрождения и барокко смотрели на искусство как на область, где преобладают скорее промежуточные оттенки серого, нежели черно-белые крайности. Главное слово здесь – *decorum* (*от лат.* «приличие, благопристойность»), то есть ценилось искусство «золотой середины», не слишком броское. Мне кажется, что модернизм и постмодернизм так тесно связаны с сильными эффектами и новаторством, что ренессансный способ мышления для нас уже практически недостижим. Представьте, что вы пытаетесь создать произведение без применения каких-либо спецэффектов, а ощущение внутреннего спокойствия и плавности должно достигаться за счет сбалансированного сочетания некоторых свойств предыдущих произведений. Резкость, грубость, крайности, эпатаж, жестокость, монотонность, загадочность, двусмысленность, герметизм, фрагментарность, нетерпимость – все эти столь любимые нами вещи когда-то полностью исключались во имя *decorum*. Но как может грамотно уравновешенное, неброское произведение быть более экспрессивным, чем странное, двусмысленное, гротескное? В сегодняшнем художественном мире старомодный *decorum* – пустая трата времени.

2. Учащиеся академий гармонично сочетали реальное с идеальным

Две крайности, которые пытались примирить в академиях Возрождения и барокко, нашему образу мышления вообще чужды: тогда считалось, что каждая написанная или изваянная фигура должна демонстрировать знание идеальных форм наряду с определенными особенностями живой модели. Эта концепция «идеальных форм», восходящая к платоновскому Идеалу, сегодня кажется нелепой. Когда современный художник смотрит на модель, он не сравнивает тело модели с идеальной формой, существующей лишь перед мысленным взором художника, и не противопоставляет это воображаемое совершенство несовершенным, приземленным формам, которые на самом деле имеет модель. Другими словами, мы больше не относимся к изображению как к некоему посреднику между Идеальным и

Реальным. Платоновский подход кажется особенно странным, если вспомнить, что Идеал имел этическую и религиозную окраску. Ренессансные неоплатоники иногда приравнивали Идеал к высшей нравственной добродетели и называли это Венерой, любовью – или христианской любовью, *агапэ*. Эти идеи легко излагать в классной комнате: имеются книги о неоплатонизме, переводы ренессансных неоплатонических текстов, – но как идеи они мертвы, поскольку их невозможно перевести в практику искусства. (Всегда можно придумать для класса упражнения с использованием старинных концепций. Я могу представить себе такое, например, задание, когда студенты рисуют идеальную и реальную форму объектов и зачитывают тексты о неоплатоническом идеале, – однако это было бы неестественно. Современной практике рисования больше не требуется подобного рода философия.)

После математики следующими предметами, которые изучали студенты Флорентийской академии, были анатомия и рисование с натуры. Анатомирование проводилось раз в год в больнице, часто в зимний период, чтобы трупы сохранялись подольше. Сегодняшние преподаватели обычно не водят студентов-художников смотреть на настоящее анатомирование (хотя в некоторых университетах для этого есть специальные курсы), да и сама анатомия стала факультативным предметом. Обычно в художественном вузе имеется преподаватель по анатомии для художников или врач, преподающий анатомию как предмет, хотя представление о том, что знание анатомии необходимо для рисования с натуры, не вечно. Идеи, стоящие за флорентийской практикой, сейчас нам чужды. Главной задачей живописи и скульптуры было передать душевные состояния, и считалось, что таким художникам, как Микеланджело, это удалось благодаря знанию внутреннего строения тела. Душевное благородство человека, как принято было думать, словно в зеркале, отражается и проявляется в благородстве линий его тела. Движения тела были движениями души. К тому же, художники Ренессанса верили, что пропорции человеческого тела и его «архитектура» несут в себе частицу божественного. Тело было создано Небесным Архитектором и повторяет в себе некоторые гармонии, правящие вселенной. А потому пропорции, артикуляция и телодвижения заключают в себе и экспрессию, и божественный замысел[33]. Верим ли мы сегодня во что-либо подобное? Едва ли, и мне кажется, что из-за утраты таких идей анатомия и стала чем-то побочным в наших художественных училищах. Для сегодняшних преподавателей пластическая анатомия – пыльная реликвия старомодной практики обучения.

Рисование с натуры, каким оно стало в наши дни, лишено изрядной доли своего первоначального смысла.

Третьим предметом изучения во Флорентийской академии была натурфилософия. Идея заключалась в том, что, если художник изучает тело, чтобы передать «движения души» (или, если пользоваться ренессансной терминологией, «душевные аффекты»), тогда нужна и особая теория души, помогающая объяснить, как эта душа действует и какие формы может принимать. Вплоть до конца XIX века под «натурфилософией» подразумевалась физика и студенты академий изучали законы природы, имеющие отношение к созданию произведений искусства. Они изучали «физиогномику» – «науку» о распознавании душевных свойств по чертам лица, изучали «доктрину об основных соках человеческого тела», согласно которой, душевное и физическое благополучие зависит от баланса четырех телесных «жидкостей». Слишком много крови – и человек становится бодрым и жизнерадостным, слишком много «черной желчи» – и человек начинает грустить, впадает в уныние[34]. Учение о «соках» следовало бы отнести к медицине, но отчасти это была и физика, поскольку считалось, что на «соки» влияет движение планет. Все эти псевдонауки – и медицина, и физиогномика – служили одной цели: понять, как душа выражается во плоти. Поскольку преподаватели современного искусства не разделяют подобных взглядов, не верят ни в «соки», ни в физиогномику, студентам-художникам приходится на свой страх и риск решать, как им лучше передать в произведении настроение своей модели. В результате студенты редко стараются передать то или иное настроение, а если и пытаются, то прибегают для этого к простым и понятным жестам-символам: согнутая в локте рука прикрывает глаза – сон, глаза прикрыты ладонью – горе. Похоже, для передачи эмоций, таких как гнев, апатия, обида, никому уже не хочется изучать соответствующие типичные позы или мимику[35].

Два следующих предмета завершали академическую программу. Один из них – рисование с натуры неодушевленных объектов, в частности драпировки[36]. Студентам полагалось рисовать драпировку дважды в неделю, и о том, что они очень серьезно подходили к этому заданию, можно судить по прекрасным этюдам драпировок работы Леонардо да Винчи и других художников того времени. Для некоторых изучение драпировки является самой характерной академической дисциплиной, поскольку вызывает в памяти складки ткани на ренессансных и барочных картинах и скульптурах. Но важно не забывать при этом, что студенты приступали к изображению

драпировки лишь после более важных занятий теорией (математика) и изучения человеческой души (пластическое анатомирование, рисование с живой натуры, натурфилософия). Драпировка была «неодушевленной формой», в отличие от тела и лица. Сегодня все как раз наоборот: студенты рисуют живые модели так, как будто это «неодушевленные формы», а о драпировке, объектах из ткани и моде говорят с максимальной серьезностью[37].

Еще одним «продвинутым» предметом – для успешно преодолевших начальный курс – была архитектура, а то, что ей отвели место в самом конце обучения, вероятно, каким-то образом связано со знаменитым перечнем древнеримского архитектора Витрувия, по мнению которого, архитектор должен «быть человеком грамотным, умелым рисовальщиком, изучить геометрию, всесторонне знать историю, внимательно слушать философов, быть знакомым с музыкой, иметь понятие о медицине, знать решения юристов и обладать познаниями в астрономии и в небесных законах»[38]. Пропорции зданий уподоблялись пропорциям человеческого тела, поэтому неудивительно, что архитектор должен был знать все то, что знает художник, и даже больше. В плане образования архитекторы, в сравнении с художниками, были как нынешние психиатры в сравнении с врачами – зная основы искусства, они обладали еще и познаниями в других, узкоспециальных областях: в анатомии, геометрии и музыкальной гармонии (помогавшей им создавать гармоничные пропорции). Нам в XXI столетии странно представить архитектуру в качестве обязательного спецкурса в программе высшего художественного образования. Теория архитектуры со времен Возрождения приобрела необычайную популярность, однако в этом смысле мы меньше думаем об архитектуре, чем думали раньше.

Академия Карраччи

В конце XVI века художники позднего Ренессанса Агостино, Лодовико и Аннибале Карраччи основали самую известную ренессансную академию художеств[39]. Это была попытка противопоставить что-то маньеризму, насаждавшемуся десятилетиями, и вернуться к стандартам Высокого Ренессанса. В частности, братья пытались связать воедино три ренессансные традиции: римскую, с ее приоритетом рисунка (в версии Микеланджело и Рафаэля), венецианскую, с ее опорой на цвет (главным образом в версии Тициана), и ломбардскую, с ее аристократизмом (в версии Корреджо). Их не прельщал суровый натурализм – манера, в которой тогда писал Караваджо, но, в отличие от маньеристов, они не собирались пренебрегать рисованием с натуры. Как и во Флорентийской академии, у братьев Карраччи предпочитались произведения, в которых идеальное сочеталось с реальным и которые не сводились ни к фантастическому вымыслу, ни к рабскому подражанию природным формам.

По поводу ценности программы Карраччи сломано немало копий. Искусствоведы в целом положительно относятся к тому, что сделали братья[40], но мне кажется, что живопись их традиции полностью выпала из поля зрения современного искусства. А если вдруг и появляется на горизонте, то как некий тупик – давний и неудачный эксперимент в области академической мысли[41]. Одно из отличий студентов-художников от студентов-искусствоведов заключается в том, что для первых всегда важно, чтобы им понравилось увиденное: в результате стили, подобные стилю Карраччи, изучаются в художественных вузах не так основательно, как стили других периодов. Время Карраччи – одна из «мертвых зон» в преподавании, как и ряд стилей и художников, которыми Карраччи восхищались, в том числе древнегреческая скульптура и Рафаэль, а также барочное искусство, вдохновленное академией Карраччи. Подобное предубеждение, похоже, чуждое искусствоведам, необходимо учитывать, когда имеешь дело с художниками-практиками.

Как бы то ни было, Карраччи оставили свой след в истории, сделав нечто необычное: они заглянули поверх своего недавнего прошлого – в период, который давно уже завершился, и нашли там образцы для своего творчества. История была для них словно шведский стол – ищи и забирай себе лучшие произведения. Именно благодаря этому сугубо академическому образу мысли, а не только благодаря произведениям, их академия имеет такое

большое значение для всех интересующихся преподаванием искусства. Многие предпочтения Карраччи отозвались в позднейшей деятельности европейских и американских академий. Вкратце метод Карраччи можно представить так:

> **мы не признаем современное нам искусство;**
> **мы оглядываемся на некий «золотой век», когда искусство было лучше;**
> **мы берем у художников только определенные элементы;**
> **мы собираем эти элементы вместе, чтобы получить новое искусство.**

Простые мысли, на первый взгляд. Но каждая из них подразумевает определенный способ видения прошлого – способ, который можно назвать академическим, – и часто, собранные вместе, эти способы становятся признаками академии. Я еще вернусь к ним, когда буду разбирать концепцию академического искусства во второй главе.

Академии барокко

В период барокко оставалось довольно много «академий», «школ», «обществ» и неформальных «мастерских-академий», в которых обучение велось по системе средневековых гильдий[42]. И все же, в целом это период, когда стали появляться большие, хорошо организованные академии[43]. Самые значительные из них – Королевские академии художеств в Париже и Лондоне, основанные соответственно в 1655 и 1768 годах[44], но были и десятки других[45], хотя в Америке первая академия возникла только в XIX веке – это была Пенсильванская академия изящных искусств в Филадельфии, основанная в 1805 году, а до того являвшаяся художественной школой. В других частях света художественные академии стали возникать в начале XX века. Первая китайская академия художеств появилась в Нанкине в 1906 году, а через семнадцать лет открылась Школа изящных искусств в Токио[46].

Пьерфранческо Альберти.

Академия живописи. Начало XVII века.

Гравюра из книги, хранящейся в библиотеке колледжа Барч.

Иллюстрация предоставлена автором

Перед нами типичная европейская академия XVII века, с систематизированным обучением. Слева студент срисовывает ногу-экорше (гипсовый слепок части тела, по которому изучали строение мышц). Несколько человек в центре обсуждают вопросы геометрии – одни из «азов» изобразительного искусства. До изучения перспективы дело еще не дошло: студенты рисуют простые геометрические формы; у одного из них в руках циркуль. Группа справа на заднем плане разглядывает лежащего на столе мертвеца. (Тело, возможно, еще не остыло или же пропитано медом и специями для лучшей сохранности.) На стене представлены различные жанры живописи: пейзаж, портрет, религиозная картина – в порядке возрастания значимости. Такой способ обучения был полезен: студенты знали, на какой стадии обучения находятся в данный момент.

Некоторые академии эпохи барокко имели аристократические корни. Еще в начале XVI века благородные господа и дамы вполне могли посвящать досуг среди прочего рисованию. А после того, как живопись получила новый статус гуманитарной науки, аристократы не гнушались всерьез ее изучать. Но все это, как ни странно, привело к тому, что ее снова «разжаловали», на этот раз в любительское занятие: в одном тексте перечисляется, чем пристало заниматься благородному человеку на досуге, и в одном ряду с фехтованием, верховой ездой, изучением классических языков, коллекционированием монет упоминалась и живопись[47]. Согласно другим источникам, благородному человеку следовало учиться рисовать, чтобы читать географические карты, или выработать хороший каллиграфический почерк, или лучше разбираться в искусстве[48]. Авторы XVI и XVII веков нередко смешивали искусство и аристократическое образование[49]. Когда мы говорим об академиях в общем и целом, необходимо помнить об этой аристократической – любительской традиции. И хотя по большей части она в наши дни утрачена, кое-что все же от нее осталось. Всякий, кто бывал в Лондоне, должно быть, видел галерею слепков в Королевской академии, где до сих пор сохраняется мрачная, серьезная атмосфера барокко.

Во многих отношениях Королевская академия живописи и скульптуры в Париже – типичный пример. Она была самой большой, самой влиятельной и лучше других организованной академией XVII века. Начиная с 1656 года занятия проводились в Лувре[50]. Как и в большинстве других академий, во Французской академии учили только рисованию. Ее целью, как и прежде, было

дать теоретические знания в дополнение к практическим, которые можно было получить в мастерских. Предполагалось, что студенты учатся живописи, художественной резьбе и лепке в мастерских, где состоят в подмастерьях, – почти как в Средневековье. По прошествии времени мастерским стали придавать все меньше значения, и к концу XVII века академии нарушили монополию на заказы и обучение, ранее принадлежавшую гильдиям.

Учебный план во Французской академии делился на низший и высший классы, но по сути процесс обучения состоял из трех этапов: сначала студентам разрешалось только копировать другие рисунки, затем они рисовали гипсовые слепки и античные скульптуры и, наконец, приступали к рисованию натурщиков (с шести до восьми утра летом, как значится в одном расписании)[51]. В XVIII веке студенты-новички копировали даже не оригинальные рисунки, а гравюры с них. Достаточно часто оригиналы для копирования были работами преподавателей академии, а не мастеров Возрождения, но и «Рафаэли» и «Микеланджело», которых студенты старательно перерисовывали, представляли собой современные им гравированные версии оригиналов. А в начале обучения и того меньше: студенты-первогодки копировали гравюры даже не с целых рисунков, а с их деталей, изображающих отдельные части тела: уши, носы, губы, глаза, ступни и т. д. Идея разбирать на части человеческое тело, похоже, восходит к Леонардо, и, во всяком случае, так поступали уже во Флорентийской академии[52]. Вообще говоря, изображение частей тела практиковалось в двух разновидностях: штудии пропорций показывали, например, как выглядят идеальные носы, а физиогномические штудии помогали понять, как в особой форме носа отражается человеческая душа: скажем, нос добродетельного человека считался отличающимся от носа грешника. В Берлинской академии «азы творчества» постигались на примере гравированных изображений цветов, орнаментов и «идеальной листвы»[53]. Студенты постепенно овладевали мастерством, переходя от растений к небольшим частям тела, затем к более крупным частям, затем к целым фигурам и, наконец, к композициям, состоящим из двух или нескольких фигур.

В академиях хранились коллекции гипсовых слепков знаменитых скульптур, выполненных в натуральную величину, а также слепки отдельных частей тела. До наших дней дошло множество рисунков идеальных греческих сандалий. Насколько тщательно студенты изучали эти образцы, можно судить по живописным полотнам того времени: так, на картине «Смерть Сократа» Давида (Музей Метрополитен, Нью-Йорк) нога

древнегреческого философа следует анатомии классической, древнеримского типа, мраморной ступни. Даже Пикассо делал эскизы таких слепков, и несколько его рисунков сохранились. Во всей Европе студенты учились на одинаковом наборе гипсовых фигур: это торс Аполлона Бельведерского (его называли просто «Торс»), Геркулес Фарнезский, «Spinario» («Мальчик, вынимающий занозу» – копия римской бронзовой статуи), Аполлон Сауроктон («Аполлон с ящерицей»), Дискобол, Аполлон Бельведерский и Лаокоон. Многие из этих образцов сейчас забыты, однако в свое время они занимали важное место в воображении студентов, которые их рисовали и, можно сказать, жили с этими образами. (Гипсовые копии в натуральную величину производят сильное впечатление, так что на них стоит посмотреть. В Америке такие «гипсы» можно увидеть в Корнеллском университете и в Музее искусств Карнеги в Питтсбурге. В последнем, как и в лондонских и парижских музеях, есть еще и выполненные в натуральную величину гипсовые копии архитектурных шедевров.) Кроме того, во Французской академии для изучения анатомии использовались *écorché* – гипсовые скульптурные изображения фигуры, лишенной кожного покрова. Были среди них и *écorché*-версии знаменитых статуй, и созданные членами академий изображения реальных анатомированных тел.

Эти молчаливые обитатели почти исчезли из современных учебных заведений[54]. В типичном художественном институте или на художественном факультете еще можно найти парочку потрепанных *écorché*, хотя в свое время их насчитывались десятки. Художественный институт в Чикаго избавился от своей коллекции в 1950-е годы, а к началу 1990-х в этом учебном заведении оставался лишь один образчик – знаменитый, созданный художником из Французской академии[55]. На верхнем этаже Музея Фогга в Гарварде есть копия «Дня» Микеланджело. В Корнеллском университете обширная коллекция «гипсов» разбросана по разным местам: в небольшом библиотечном зале стоит копия Дискобола, в кофейне разместили целый фронтон из Олимпии, а в скромной художественной галерее – Лаокоона и Пергамский алтарь. В современных художественных учебных заведениях гипсовые копии античных скульптур имеют лишь ограниченное применение, и видеть там эти призраки былого, тем более что никто не помнит их имен, странно и немного печально.

Трудно представить в наши дни, какое воздействие эти копии (а в некоторых случаях и оригиналы) оказывали на воображение художников. Ближайшим аналогом по степени воздействия на современное общественное сознание можно назвать роденовского

«Мыслителя», потому что все его знают: каждый раз, когда вы рисуете или фотографируете кого-нибудь в позе, хоть отдаленно напоминающей позу «Мыслителя», на ум приходит этот образ. И все же, это не вполне аналогичный случай: художники редко используют «Мыслителя» в своих работах, а от студентов не требуют его рисовать. Я даже подозреваю, что мало кто помнит подробности его позы. (Например, большой палец руки отставлен или зажат в кулак? И на какое колено – правое или левое – он опирается локтем?) В противоположность этому, живопись и скульптура XVI–XIX веков были немыслимы без отсылок к знаменитым греко-римским скульптурам.

Одна из важнейших целей при такой последовательности академического обучения – а она практически забыта сегодня – научить студентов рисовать по памяти. Нечасто теперь вспоминают, что Микеланджело, Тициан и другие художники эпохи Возрождения могли придумать позы и расположение всей композиции исключительно умозрительно, с относительно небольшой привязкой к моделям. (На это не обращают большого внимания в том числе и потому, что сейчас уже трудно определить, какие фигуры и композиции были выдуманными, а какие натурными[56].) Во времена Ренессанса высоко ценившаяся творческая фантазия (*invenzione*) подразумевала и эту способность, и в академиях на протяжении XIX столетия были специальные занятия на развитие фантазии. Вазари, Леонардо да Винчи и Челлини – все они советовали рисовать по памяти[57]. Отголоски этой теории живы до сих пор[58]. Простое упражнение, которое можно выполнить в натурном классе, позволит до какой-то степени понять, на что были способны художники Возрождения и барокко: изображая живую модель, оставим ненарисованной одну руку. Затем нарисуем руку по воображению и заново поставим модель так, чтобы ее (или его) рука соответствовала рисунку. Это даст возможность сравнить плод вашей фантазии с натурой. Упражнение можно постепенно усложнять, оставляя для домысливания все больше и больше участков, до тех пор пока вы не сможете рисовать с натуры только руку и домысливать все остальное. Студенты, учившиеся во Французской академии и других барочных академиях, должны были создавать по воображению целые композиции из фигур без оглядки на живые модели: натурщиков использовали лишь для того, чтобы дорисовать детали, но не для построения композиций.

Хотя художники Ренессанса, включая Леонардо да Винчи и Скварчоне, рекомендовали тот же трехэтапный базовый принцип – от копирования рисунков к рисованию слепков и рисованию с натуры, – они и представить себе не могли, с каким рвением ему

будут следовать во Французской академии, где из программы в конце концов будут исключены все техники, кроме рисования. Студентов Французской академии оценивали по критериям, которые теперь выглядят странно и даже возмутительно.

1. Считалось, что у рисунка должны быть идеальные пропорции

В барочных академиях совершенно не ценили фантазийно удлиненные пропорции и прочие искажения фигуры. Тела следовало изображать такими же по высоте и ширине, какими они преподносятся глазу художника, или же в слегка идеализированной версии их естественных пропорций. В наши дни подобные ограничения могут показаться нелепыми, и, более того, следовать им для многих из нас, вероятно, было бы весьма сложно. Студенты, когда видят академически выполненную фигуру в безукоризненных «фотографических» пропорциях, часто говорят: «У меня такое не очень хорошо получается», а люди, не принадлежащие к миру искусства, считают, что так изображать фигуры могут лишь немногие. Но академии доказали, что каждый мало-мальски способный человек может изобразить безупречно пропорциональную фигуру, если его как следует натренировать. Десятки тысяч хранящихся в музеях Европы и Америки рисунков студентов барочных академий доказывают, что практически каждый может научиться рисовать человека с относительно правильными пропорциями. Но пропорционально правильный рисунок отнюдь не дело техники и лишь отчасти результат тренировки. Все сложное в рисовании начинается после того, как с пропорциями уже разобрались.

Одна из причин, почему академиям удавалось добиться столь точных рисунков, – продолжительные занятия в натурном классе. Как правило, в так называемых *atelier* (студиях) студенты смотрели на одну модель (или гипсовую копию или рисунок) в течение месяца и за все это время делали один-единственный рисунок. Студент, выбранный старостой (*massier*), каждое утро располагал модель в определенной позе, которая должна была в точности соответствовать вчерашней. Позже, когда стала набирать силу романтическая эстетика, студенты сочли такой способ работы «косным, сковывающим, неестественным и скучным», если не «безнадежно мертвым»[59]. Еще одним правилом, помогавшим студентам-художникам делать пропорционально точные рисунки, служила иерархия видов рисования: «первое впечатление», набросок, графическая композиция, анатомический набросок, этюд маслом и, наконец, монохромный подмалевок[60]. Студентам, научившимся делать

наброски разных уровней, гораздо легче было сделать безупречно пропорциональные рисунки, потому что они использовали свои первые зарисовки (которые обычно делались по воображению, без моделей), затем начинали думать о пропорциях и постепенно доводили их до совершенства, прорабатывая детали с натуры.

2. Студентам не следовало забывать про *decorum*

Как и во времена Ренессанса, *decorum* означал умеренность – во всем. Рисунок не должен был быть слишком велик или мал, выполнен слишком поспешно или слишком медленно. Движения мела или «угля» (то есть карандаша) по бумаге должны были быть не слишком быстрыми, надавливать следовало не слишком сильно и не слишком слабо. В наши дни преподаватели иногда дают ученикам задание сделать рисунок или написать картину или очень быстро, напряженной рукой, или очень вяло, расслабленной рукой. Нет ничего плохого в том, что картины получаются неровные, композиционно распадающиеся или с другими странностями. Идея в том, чтобы найти интересные эффекты. В академиях эпохи барокко старались избежать вычурности и чрезмерности, добиваясь наиболее понятной, наиболее действенной экспрессии в стиле.

3. От студентов не ждали оригинальности

Творческий подход в современном понимании, когда каждому студенту помогают сделать что-то своеобразное, был не важен на этих стадиях академического обучения. Это выглядело так, как если бы студент на занятии по рисунку с натуры должен был следовать учительской манере рисования: вопрос о личной интерпретации почти не ставился, идея заключалась в том, чтобы все необычное, что есть в собственной манере студента, подчинить общепринятому стилю. Сегодня именно этому как раз и не учат; другими словами, почти все наше обучение – это пестование индивидуальности. Трудно представить художественную аудиторию начала XXI века, по крайней мере в Европе или Америке, где студентов просили бы не пытаться найти индивидуальный голос и стиль.

Даже несмотря на то, что программа барочной академии была более ограниченной, чем у академий Ренессанса, она все же включала новые предметы, чаще всего перспективу, геометрию и анатомию. Периодически студенты посещали лекции – они назывались *conférences* и устраивались по образцу ренессансных (*discorsi*), хотя и менее распространенных в свое время. Лекции стали важнейшим дополнением к студенческому образованию[61]. Иногда они публиковались, в академиях издавались сборники[62].

(Данная книга вполне в духе этой традиции: это теоретический трактат, посвященный образованию и вышедший в рамках учебного заведения.)

В англоязычных странах самый известный из таких сборников лекций – «Речи» сэра Джошуа Рейнольдса. Будучи председателем Королевской академии в Лондоне, он прочел цикл лекций, посвященных, в числе прочего, задачам академии. Эти пятнадцать «речей» до сих пор читают, хотя содержащиеся в них идеи зачастую неприменимы к современному искусству[63]. Во Франции тоже вышел ряд подобных книг[64], что дало возможность составить первый в стране независимый свод материалов по теории искусств со времен Ренессанса[65]. Сегодня такие книги обычно читают только искусствоведы. Но сама идея публичных лекций, определяющих программу, не так уж плоха для любого из художественных вузов или отделений. Если они редко проводятся, то, вероятно, потому, что для этого требуется администратор, который к тому же еще и теоретик, – но ничто не мешает провести симпозиум по вопросам организации и целей художественного учебного заведения, даже если оно уже давно существует. Я советую сделать это: всегда интересно посмотреть, как видят преподаватели свои задачи, а опубликованные материалы могут пригодиться следующему поколению педагогов и администраторов (а также историкам, пытающимся понять, как изменилось преподавание искусства).

Рассуждения авторов книг, изданных при академиях барокко, сегодня кажутся неестественными, ходульными. Порой они формально подходят к обсуждению произведений: например, у Ролана Фреара все картины оцениваются по степени фантазии, пропорциям, цвету, экспрессии и композиции[66]. За этими категориями следуют правила, *préceptes positifs*, определяющие, как лучше обращаться с каждым предметом. Другой автор, Роже де Пиль, оценивает живописцев по шкале от одного до восьмидесяти на основании композиции, выразительности, рисунка и цвета. Вот некоторые результаты:

Рафаэль и Рубенс (вместе) 65
Карраччи 58
Пуссен 53
Рембрандт 50
Микеланджело 37

Сегодня мы бы изменили этот порядок на противоположный (и добавили бы других художников, которых де Пиль не счел нужным упомянуть). Теоретики академий барокко к тому же разделяли живопись на жанры. Так называемая «иерархия

жанров» определяла, какой сюжет достоин более пристального внимания. Согласно одной такой иерархии, вот как соотносятся жанры, от низших к высшим:

натюрморт
пейзаж
изображение животных
портреты
историческая картина[67]

Подобная практика имеет ценность лишь как пример для сравнения с нынешней. И здесь вновь мы встречаем идеи, к которым трудно отнестись всерьез. Ну не смешно ли: портрет важнее натюрморта, поскольку изначально в нем больше благородства? Сейчас о «благородстве» упоминают разве что политики в своих речах. В начале XXI века мировоззрение куда менее иерархично: «Людям кажется, что они лучше, чем трава», как сказал поэт У.С. Мервин.

Во Французской академии студентов-первогодков называли *élèves*. У них была относительно неплохая жизнь: их освобождали от воинской повинности, и устроены они были не хуже подмастерьев вне академии. Раз в месяц проводились экзамены с целью отсеять посредственных студентов, но главной целью начиная с 1666 года была борьба за две важнейшие награды: Гран-при и Римскую премию[68]. Заслужить Гран-при было нелегко. Для начала студенту предстояло сдать экзамен: выполнить удовлетворяющий требованиям академии рисунок в присутствии преподавателя. Успешно сдав экзамен, студент затем мог представить эскиз, по одобрении которого его приглашали создать картину или рельеф по этому эскизу (на время работы студента запирали в помещении, чтобы убедиться, что он не обманет, копируя чужие рисунки). Все студенческие картины, написанные таким образом, выставлялись на всеобщее обозрение, и в конце концов комиссия отбирала одну, достойную Гран-при.

Темы часто объявляли заранее, обычно они заимствовались из древнегреческой или древнеримской мифологии. Представьте себе современный художественный конкурс, на котором художники выбирают себе тему из следующего списка:

Ганнибал, взирающий с высоты на итальянскую равнину
Альбин и весталка
Папирий и его мать
Александр и Апеллес
Гибель Цезаря

Ахиллес и Фетида
Венера, ведущая Елену к Парису
Прощание Гектора с Андромахой
Одиссей и Диомед похищают коней Реса
Битва Ахилла с рекой
Ахилл у дочерей Ликомеда[69]

Работа над конкурсной картиной требовала основательного изучения подобных тем, даже при том что древнегреческая и древнеримская мифология были более или менее общеизвестны вплоть до середины XIX столетия. Как ни странно, но один из немногих современных художников, произведения которого имеют похожие названия, это Джоэл-Питер Уиткин – в этом смысле его творчество строго академично, оно буквально пропитано историей искусства, хотя французским академикам показалось бы неслыханной дерзостью (или безумством).

Шарль-Никола Кошен. Школа рисования (деталь). 1763. Источник: Denis Diderot et al., Encyclopйdie (Paris, 1751–1757), v. Dessein, pl. 1. Фото автора книги

Это деталь иллюстрации из Энциклопедии Дидро и д'Аламбера, одного из крупнейших печатных изданий XVIII века, иллюстрация к статье «Рисунок». Студенты не рисовали с натуры, а копировали рисунки своих преподавателей – это была первая стадия обучения искусству. Затем они переходили к рисованию гипсовых слепков, вроде тех, что висят на стене. Все в рисовании,

как и вообще в обучении искусству, и как в самой Энциклопедии, рационально и упорядоченно. Образование, полученное в академии, приравнивалось к университетскому. Обратите внимание на юный возраст студентов.

Римская премия была более щедрой, чем нынешние гранты и стипендии. Победители на четыре года отправлялись во Французскую академию в Риме, а по возвращении могли выбирать дальнейший профессиональный путь[70]. Можно было открыть мастерскую в каком-нибудь маленьком городке или попытаться выйти на следующий уровень в академии. Побыв сначала *élève* и поучаствовав в конкурсе на Гран-при, студент мог попросить о зачислении его в *agréé,* для чего ему нужно было найти спонсора и представить еще одну картину. *Agréé* платил взнос и выполнял третью работу, на этот раз специально для постоянного собрания академии, и, если ее принимали, он получал звание *académicien* – это самое высокое положение, которого мог добиться студент, что-то вроде профессора в наших вузах[71]. Эта трехступенчатая система была заимствована из Средневековья: ученик – подмастерье – мастер. Соотношение со средневековой системой такое:

СРЕДНЕВЕКОВЫЕ ГИЛЬДИИ
Ученик
Подмастерье
Мастер

ФРАНЦУЗСКАЯ АКАДЕМИЯ
Élève
Agréé
Académicien

Студентам, рассчитывающим получить Римскую или другую премию, нужно было здорово потрудиться, чтобы создать «шедевр», с которого и начнется желанная карьера. Ближайшая современная аналогия из всех известных мне – крупные музыкальные конкурсы, такие как конкурс имени Чайковского, на котором после жесточайшего отсева выбирается один-единственный победитель. Этот лауреат получает концертный ангажемент и в результате может добиться широкой международной известности. Конкурсы проектов архитектурных сооружений и памятников организованы немного иначе: в них участвуют уже сложившиеся профессионалы. (То же самое можно сказать и о стипендии Макартура, которую еще называют

«грантом для гениев»: эту стипендию выдают молодым людям, уже зарекомендовавшим себя в своей области.)

Еще одно обстоятельство, связанное с Римской премией: студентам нельзя было разбрасываться, каждый этап обучения для них являлся подготовкой к созданию одной-единственной картины. На самом деле, вся программа барочных академий была нацелена на создание одной работы. Искусствоведы, изучающие деятельность этих академий, задались вопросом: какие произведения могли с наибольшей вероятностью победить в этом конкурсе? Выяснилось, что Римская премия и похожие на нее конкурсы насаждали единообразие и не поощряли экспериментов. Также важно посмотреть на это и с точки зрения самих студентов: все, чем они занимались в академии, от уроков рисования до чтения классических текстов, служило важным подспорьем для создания конкурсной работы. Программа обучения имела узконаправленный характер, что, вероятно, было только на руку упорным и трудолюбивым студентам. А что, если бы в наши дни какой-нибудь художественный вуз предложил соревнующимся всего один приз, но такой соблазнительный и престижный, что победитель мог бы считать себя пожизненно обеспеченным? Думаю, студенты ни о чем другом, кроме награды, уже и не думали бы, и расслабляющий, лишенный конкуренции дух постмодернизма быстро бы развеялся.

Ранняя Французская королевская академия закрепила и узаконила ряд обычаев и идей, которые живы до сих пор. Одну из идей стоит отметить особо: это мысль о том, что академия существует ради высокой теории, а не низменной практики. То, что академия придает такое исключительное значение рисованию, порой в ущерб цвету[72], восходит ко временам Возрождения и тогдашним представлениям о рисунке (*disegno*), хотя барочные академии сузили ренессансное понятие *disegno* до строго удовлетворяющего педагогическим требованиям. Представление о том, что академиям принадлежит теория, а «просто» техника не в их компетенции, до сих пор оказывает на нас влияние, даже при том, что большинство художественных вузов и факультетов предлагают некое рыночно ориентированное, техническое, «промышленное» обучение. (Это не значит, что существовала явная связь между теорией, которую студенты изучали, и картинами, которые они писали. Тогда, как и сейчас, теории зачастую слабо соотносились с практикой[73].)

Еще одна живучая идея, появившаяся в XVII столетии, – установка на то, что, рассуждая о картинах, следует анализировать их, разлагать на составные части. До этого, например в период Ренессанса, систематической теорией

искусства руководствовались редко, хотя были и исключения. В основном люди писали о своем непосредственном восприятии, перемежая впечатления фрагментами биографий и другими забавными случаями, технической информацией и описанием того, о чем картина. И делали это, как правило, в весьма непринужденной манере. Однако на закате Ренессанса в искусствознании стали применять системный подход, и в стенах Французской академии он был преобладающим. И хотя в наши дни картины уже не разбирают на «фантазию, пропорции, цвет, экспрессию и композицию», их все равно разбирают, пусть и на другие элементы. Когда нынешние студенты жалуются на то, что в художественных вузах слишком много холодного рассудка, узкоспециальных терминов и теоретизирования, они жалуются на явления, семена которых были посеяны во времена раннего барокко во Франции и Италии. Этот феномен всегда был академическим.

Лучший способ прочувствовать атмосферу барочной академии – попытаться выполнить одно из заданий, с которыми приходилось справляться студентам того времени[74]. В любом музее нетрудно найти академический рисунок, выполненный заурядным анонимным французским художником XVIII века, во многих музеях в отделах гравюры и рисунка разрешается делать копии. Если же там, где вы живете, это невозможно, можно рисовать по репродукциям рисунков и гипсовых копий скульптур XVII–XVIII веков. (Это не будет сильно отличаться от того, что делали студенты-первокурсники в академии, рисовавшие по альбомам с гравюр.) Или использовать гипсовые скульптуры, которыми украшены дома в центре города, – Сезанн так делал на юге Франции. Трехэтапный порядок обучения в академии (рисование по рисункам, по слепкам, затем с натуры) можно условно воспроизвести в виде трехдневных занятий. Это может показаться странным, но эксперимент оказывается весьма содержательным независимо от того, что вы в конце концов создадите. Он даст вам ощущение физического и умственного напряжения, какое испытывали студенты XVIII века, и оно не забудется, даже когда вы вернетесь к вольным упражнениям, которые выполняют сегодня на занятиях в мастерских[75].

Академии XIX века

Разумеется, были и бунты против такого педантичного и искусственного способа обучения. Как правило, бунт ассоциируется с романтизмом, особенно в Германии конца XVIII – начала XIX века. Основная идея, которую поддерживали молодые художники, ставшие преподавателями в 1780–1790-х годах, заключалась в том, что субъективное, индивидуальное видение каждого художника важнее, чем любая программа обучения или стандартизованная теория. Считалось, что рутина и ограничения вредны, а свобода – главное. Художники выступали против единообразия, стремились раскрыть «особые качества» и «конкретные таланты» каждого студента. По их мысли, процесс обучения должен быть «естественным», «непринужденным» и «либеральным». Один из аспектов регламентированного барочного обучения – анализ картины в соответствии с фиксированными параметрами, такими как цвет, экспрессия и т. п., – казался им особенно пагубным. Они видели в искусстве «органическое единство», нечто «живое», что не следует расчленять.

Эти настроения привели к повальному отказу от художественных академий. Говорили, что академии приносят больше вреда, чем пользы. Студентов академий сравнивали с червями, питающимися тухлым сыром, академический рисунок уподобляли мастурбации, академические классы – мертвецкой, полной трупов, а сама академия представлялась чем-то вроде лечебницы для больного искусства[76].

Есть очень интересные параллели между тем, что происходило в начале 1800-х годов и в 1960-х, притом что искусство этих двух периодов так сильно разнится[77]. Для обоих периодов характерен чрезмерный идеализм при отсутствии фактических изменений в учебных программах. Одно дело – выступать против бюрократии, и совсем другое – попытаться реально изменить программу обучения. Одиннадцатого ноября 1792 года Жак-Луи Давид высказался за закрытие Французской академии. В 1795 году ее разделили на два учебных заведения (*Institut de France* и *École des Beaux-Arts*)[78], но каждое из вновь созданных учреждений вскоре вернулось на крайне консервативные позиции. Новые академии оказались, если можно так выразиться, анти-антиконсервативными[79]. Некоторые просветители из европейских академий отказались от первых стадий барочной программы, но, как правило, методы обучения оставались прежними, и студенты XIX столетия по-прежнему

учились на графических изображениях и гипсовых копиях. Романтический призыв рисовать натуру, а не антики, обычно заканчивался тем, что художники еще более усердно рисовали с натуры в мастерских, вместо того чтобы ездить за город на этюды[80].

Бунт немецких художников-романтиков был не таким, как у художников конца XX века, их работы, по нашим меркам, выглядят странными. И все же, романтический протест оказал серьезное влияние на современные художественные школы. В связи с этим стоит особо отметить пять моментов.

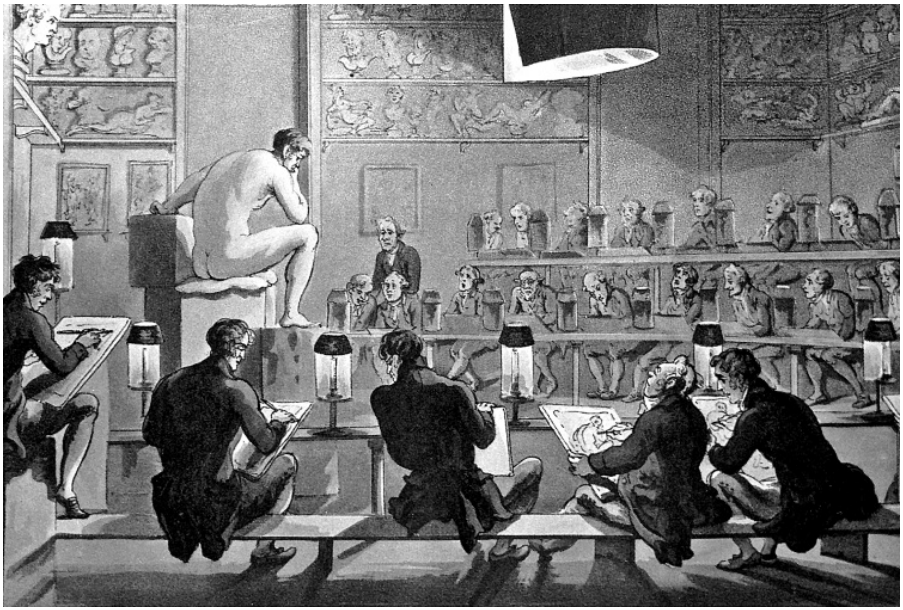
1. Мы по-прежнему недооцениваем глубокий и всесторонний анализ смысла произведения

На практических занятиях учат по большей части легко и неформально: на нас вываливают целую кучу критериев и оценок без какой-либо системы или последовательности (об этом пойдет речь в главе 4). Современные преподаватели избегают формального, разграничительного анализа, который так ценился в барочных академиях. Даже профессиональные арт-критики, иной раз настоящие злопыхатели, проявляют больше снисходительности к произведениям искусства: они редко стремятся к «полному» анализу, как это делал Роже де Пиль, предпочитая работать импрессионистически (еще один термин XIX века), переходя от одного образа или аллюзии к другим. И все это – наследие романтического бунта.

2. Мы убеждены, что художник не должен зависеть от государства

Барочные академии были чем-то сродни нашим корпорациям, поскольку обслуживали аристократическую верхушку, которая нуждалась в художниках для возведения и украшения домов и дворцов. После Великой французской революции этот источник дохода для творческих людей иссяк, и художники-романтики стали заявлять о своей независимости от всех и всяческих покровителей. Сегодня можно услышать разные мнения об отношениях художника с обществом, но почти все сходятся в одном: художники не должны в первую очередь обслуживать государство[81]. Достаточно проделать один мысленный эксперимент, чтобы оценить, насколько мы далеки от общества. В XVII–XVIII веках подавляющее большинство слушателей академий радовались бы и гордились, если бы им поручили написать портрет их короля или королевы. Но много ли в наши дни найдется студентов, мечтающих написать портрет президента? Художники чаще рисуют карикатуры на своего президента и

критикуют его, и я не уверен, найдется ли хоть один, кто восхищается своим президентом настолько, что мечтает написать по его заказу картину.



Роулендсон и Пьюджин.
Рисунок с натуры в Королевской академии. Источник: The Microcosm of London (London: R. Ackermann, 1808–1810), vol. 1, иллюстрация к стр. iv. Фото автора книги

Все в этой учебной аудитории упорядоченно и разумно организовано. Это потому, что она служила еще и лекционным залом, а может быть, и «анатомическим театром» – местом, где врачи на глазах у зрителей рассекали трупы. К началу XIX века рисование было не только профессией, но и приятным времяпрепровождением для праздной знати: обратите внимание, как много в зале людей среднего возраста, а в заднем ряду можно заметить даже людей в париках. Преподаватель с унылым видом стоит у дальней стены, наблюдая за созданием рисунков, таких же однообразных, как расставленные на полках скульптуры.

3. Мы сохраняем восстановленные романтиками мастер-классы

Ради раскрытия индивидуальности и большей свободы (а отчасти чтобы вернуться к тому, что считалось аутентичной средневековой мастерской), романтики расширили последние этапы обучения. Студенты работали под руководством мастеров, которые помогали им развивать свой «природный гений».

Современные преподаватели делают примерно то же самое, поскольку не стремятся навязать единый стандарт каждому подопечному. Вместо этого они пытаются понять, почувствовать особенности каждого своего студента. Учителя признают, что у всех разные идеалы, устремления, таланты и способности. Это чувство индивидуальности по сути романтическое.

4. Мы все еще думаем порой, что искусству можно научить

Некоторые романтики полагали, что в художественной школе можно обучить только технике. Герман Гримм (сын одного из знаменитых фольклористов) считал, что искусство – «то, чему совершенно невозможно обучить». Чуть позже в том же столетии Уистлер сказал: «Я не обучаю искусству, тут я бессилен. Но я учу научному применению красок и кистей»[82]. Это, конечно же, крайность, но восходит к не менее радикальной идее о том, что художники – индивидуумы: если все такие разные, то непонятно, как обучать искусству. Романтики первыми высказали мысль, что искусству нельзя научить, и некоторые их доводы я вполне разделяю и привожу в данной книге.

5. Учиться живописи можно в художественном вузе

Поскольку романтики придавали такое большое значение индивидуальному видению, в XIX веке студенты могли постигать тонкости искусства прямо в классной комнате. Им больше не нужно было учиться живописи, скульптуре и другим видам искусства вне стен академии, поступая в ученики к независимым мастерам. В Королевской академии в Лондоне в XIX веке были преподаватели, которые специализировались на живописи, орнаменте и даже на убранстве экипажей. Обширным выбором техник и материалов в современных художественных вузах мы обязаны романтикам, которые сделали первый важный шаг к тому, чтобы ввести в академию живопись.

Современные академии и Баухаус

История современных академий начинается в середине XIX века, со Всемирной выставки 1851 года в Лондоне. В современном представлении эта выставка больше напомнила бы ярмарку, причем даже не всемирную, а национальную; она была в первую очередь индустриальной, поскольку одной из ее задач было продемонстрировать достижения промышленности и способствовать ее дальнейшему развитию. В то время люди часто жаловались на низкое качество фабричных изделий – считалось, что все это «дешевка». В конце XIX века люди таким же образом сетовали на низкое качество архитектуры и мебели (странно, почему мы не жалуемся на убожество ассортимента нынешних крупных мебельных магазинов?), а до того, как раз во времена лондонской выставки, – на плохое качество всего, что производилось на фабриках, в сравнении с изделиями ручного труда. Каждое поколение считало, что первым заметило исчезновение искусных ремесленников и первым догадалось, что причиной тому индустриализация. И кто знает, быть может, будущим поколениям конец XX века покажется чем-то вроде потерянного рая, когда трудились искусные мастера?

После Всемирной выставки 1951 года вышло несколько книг об утрате цеховых традиций. Архитектор XIX века Готфрид Земпер полагал, что ремесла выродились настолько, что лучший декор можно найти на самых необязательных для жизни предметах, таких как оружие и музыкальные инструменты[83]. Для того чтобы люди изучали первоклассные образцы ремесла, начали создаваться музеи: самый яркий пример здесь – Музей Виктории и Альберта в Лондоне. Педагогам казалось, что нужна единая учебная программа для искусства «изящного» и «промышленного» – под последним подразумевалось все, что изготавливается с помощью машин: от молотков до чугунных лестниц. Другие считали, что принципы «изящного искусства» важнее всего и их следует применить к декоративному и промышленному искусству (так появился термин «прикладное искусство» – *applied arts*)[84].

Самой влиятельной фигурой этой тенденции был Уильям Моррис. Как и у многих других, единство искусств и ремесел в его представлении было связано с доиндустриальной эпохой, особенно со Средневековьем. В основанной им в 1861 году мастерской, носившей название «Моррис, Маршалл и Фолкнер, мастера-художники по живописи, резьбе, мебели и художественной обработке металла», все вещи изготовлялись

только вручную. Формула «мастера-художники» весьма примечательна, как и самоназвание представителей художественного направления, к которому Моррис примкнул: они величали себя прерафаэлитами и ратовали за возврат к высшим, причем неакадемическим, нормам создания произведений[85]. За Моррисом и возглавленным им Движением искусств и ремесел последовали другие школы. В Бирмингеме в 1881 году была школа ювелиров и серебряных дел мастеров, многие школы стали включать в свою программу изучение ремесел, в частности печатного, ювелирного дела и вышивки[86]. Отчасти это было вызвано экономическими причинами: считалось, что студенты в государственных академиях получают никчемные дипломы. Кому нужны живописцы академического толка, если на арену вышли Курбе, Дега, Ренуар со товарищи? И кому нужен диплом живописца, когда такой спрос на умелых ремесленников?

Если и был изъян в идеях Морриса, то в том, что лишь богатые могли позволить себе приобрести вещи ручной работы. Массовой продукции и промышленных технологий не избежать, если цель – распространение искусства, а не просто улучшение его качества для горстки покупателей. Самым известным решением этой проблемы стала школа Вальтера Гропиуса – Баухаус, где обучали целому ряду предметов, хотя там не были так уж озабочены интеграцией «промышленного» и изящного искусства. На трехэтапной программе обучения в Баухаусе стоит остановиться подробнее, поскольку на сегодняшний день в преподавании искусства влияние Баухауса ощущается сильнее всего[87].

1. Первый год обучения

Подготовительный курс продолжительностью полгода, который вначале вел Йоханнес Иттен[88], оказал исключительное влияние на современное преподавание искусства. Иттен разделял свой курс на три темы[89]:

(А) Двумерное изображение: тренировка восприятия. Первые упражнения должны были помочь улучшить восприятие и натренировать руку. (Иногда Иттен предварительно делал со студентами специальные дыхательные упражнения.) Студентов просили нарисовать пять рядов параллельных линий, затем заполнить листы – от руки – идеальными окружностями и спиралями. Кое-что из этого сохранилось и в постмодернистской учебной программе. Я ассистировал на занятиях, которые вел человек, учившийся у выходца

из Баухауса: при мне студенты рисовали на продолговатых листах плотной оберточной бумаги длинные ряды ровных параллельных линий. Каждая следующая линия должна была быть чуть темнее предыдущей, затем – чуть светлее, в результате бумага словно покрывалась рябью волн. Цель занятия – научиться контролировать руку и глаз. Помнится, это было трудное, изматывающее задание, не имевшее, казалось бы, никакого отношения к художеству. В первую часть курса Иттена также входило точное рисование моделей и изучение различных фактур и материалов.

(Б) Двумерное изображение: передача чувств. Студентам предлагали графически изобразить сильные эмоции (гнев, грусть, страдание) или какой-нибудь эмоциональный сюжет (гроза, война). Иногда требовался абстрактный подход, но чаще сохранившиеся рисунки содержат реалистические элементы, хотя и подвергнутые абстрагированию.

(С) Трехмерное изображение: тренировка интеллекта. Интеллектуальной стороне искусства были посвящены занятия, на которых студенты анализировали картины старых мастеров, цветовые схемы и простые формальные оппозиции (свет – тьма, вверху – внизу, движение – покой). Чтобы научиться анализу ритма, использовались как живые модели, так и абстрактные изображения.

Те же самые три принципа – тренировка восприятия, чувств и разума – затем применялась к трехмерным объектам: так, Иттен произвольно раскладывал в студии подобранные им на улице природные материалы, чтобы проверить, насколько хорошо студенты могут передать необычные фактуры и формы. После этой завершающей стадии полугодового подготовительного курса можно было перейти к очередному этапу обучения – в художественных мастерских.

2. Программа основного курса

После вводного курса для студентов Баухауса начиналась трехгодичная программа со специализацией по выбору (камень и мрамор, текстиль, роспись стен, керамика, стекло, резьба по дереву и т. д.). Студенты Баухауса могли посещать разные занятия и изучать новые дисциплины, никто не запрещал им

посещать любые занятия по желанию, но предполагалось, что они выберут какую-то одну область и будут учиться у двух мастеров. (Это был компромисс между мастер-классами немецких романтиков и старинной академической программой – следы его можно найти и в современной системе, где назначаются два или три «куратора».) Студенты Баухауса узнавали о материалах, конструкциях, моделировании, изучали геометрию и основы истории искусств[90].

3. Ассистентская работа

После этих трех лет студенты сдавали типовой муниципальный экзамен по мастерству и получали звание специалиста. Теперь они могли поступить на третий курс, что по престижности было сопоставимо с работой ассистента в архитектурном бюро или ученого, готовящегося к защите диссертации. Выпускники помогали выполнять заказы для Баухауса, а иногда работали на местных предприятиях.

Специфический учебный план и организационное устройство Баухауса остались в прошлом, но ряд практических занятий, введенных в этой немецкой школе, в ходу и сегодня. Как правило, на них строится программа подготовки к поступлению в художественные вузы или первого года обучения в них. Из подобного рода занятий особенно распространены следующие:

> **Текстуры.** Студенты собирают образцы различных текстур и пытаются передать их в рисунке карандашом или углем.

> **Материалы.** Студенты знакомятся с различными материалами, занимаясь резьбой, литьем, делая слепки и т. п. Иногда цель – сделать как можно больше разных объектов из одного материала.

> **Тон.** Студентов просят расположить мелкие вырезки из газет в порядке градации от белого к черному или выполнить пейзаж или натюрморт в серых тонах.

> **Ритм.** Студенты располагают объекты в виде ритмической композиции или выполняют сложный рисунок с использованием простых форм.

> **Конкретное – абстрактное.** Начиная с натюрморта или живописного полотна студенты анализируют «линии силы» или «точки равновесия» и в конце концов приходят к абстракции.

> **Коллекции.** Студенты собирают предметы, имеющие мало общего или, напротив, чем-то похожие (например, все красные), и смотрят, как они соотносятся

друг с другом.

> **Эмоции.** Студенты создают картину или конструкцию в абстрактной или реалистической манере, но так, чтобы произведение передавало их эмоции.

> **Цвет.** Студенты учатся различать соотношения цветов с помощью ряда экспериментов.

Есть и другие упражнения, их описание можно найти в сочинениях Альберса и Иттена, а также в книгах о Баухаусе, написанных бывшими студентами этого учебного заведения. И хотя вовсе не преподаватели Баухауса первыми придумали все эти занятия, во времена барокко и романтизма их не было в образовательной программе. В приведенном выше списке я ограничился лишь самыми основными и ныне практически общепринятыми. Но и они вызывают ряд вопросов.

1. Возможна ли *tabula rasa*?

Некоторые преподаватели Баухауса использовали описанные занятия для того, чтобы помочь студентам избавиться от предубеждений, навязанных обществом и текущим положением дел в искусстве. Иттен объяснял это так: он хотел вернуть мысль и руку студентов к состоянию *tabula rasa* – «чистой доски»[91]. Однако по прошествии времени все очевиднее, что дидактика Баухауса вовсе не имела целью некую вневременную «чистую доску», а была тесно связана со стилями современности. Некоторые работы студентов школы выглядят экспрессионистскими, в других заметно влияние абстракционизма. Это факт, прекрасно известный искусствоведам, но редко упоминаемый в современных учебниках по искусству. Когда сегодня студенты выполняют задания вроде перечисленных выше, о *tabula rasa* обычно речи не идет, но цель остается прежней – как у Иттена: сделать что-то начальное, свободное от влияния известных художественных стилей. Но, по-моему, имеет смысл задуматься об истории искусства и стилях, которые неизбежно прокрадываются в эти работы: в конце концов, упражнения, которые кажутся сегодня «вневременными» (например, лист оберточной бумаги, исчерченный параллельными линиями), будущим зрителям могут показаться старомодными. Иными словами, никакой *tabula rasa* не существует.

2. Какова связь между остротой восприятия и работой?

Многие упражнения Баухауса имели целью развить чуткость к цвету, тону, текстуре и композиции. Иттен рассчитывал с их

помощью «пробудить» в человеке способность реагировать на необычные явления. Книга Альберса о цвете представляет собой последовательность «научных экспериментов» по цветовосприятию: такие упражнения позволяли по-новому осмыслить увиденное. Но учиться этому можно бесконечно, ведь основная задача – именно усилить остроту восприятия (сам Альберс уверял, что видит цвета, как никто другой). «Эксперименты» Альберса пользуются успехом до сих пор, поскольку оживляют и повседневную жизнь: почитав книгу Альберса, выйдя из дома и оглянувшись по сторонам, вы наверняка заметите куда больше оттенков, форм, текстур и композиций, чем раньше. Однако в мастерской подобные реакции не всегда бывают полезны. Так ли важна для живописца такая повышенная способность к цветовосприятию, как у Альберса? В одних видах искусства нюансы нужны, в других – нет. Иногда чрезмерная восприимчивость бывает излишней, и упражнения в духе Баухауса тогда окажутся чем-то вроде медитации, а не творческим актом.

Студентка Художественного института в Чикаго за работой. Около 1945.

Архив института. Папка 8250FF 18.

Публикуется с разрешения института

К середине XX века жесткие системные требования барочных академий были практически забыты. Эта студентка могла писать картину в любом стиле: например, взять за образец Тициана, Рембрандта, Тулуз-Лотрека, Матисса, Огастеса Джона или даже Нормана Рокуэлла. Но она не могла овладеть техникой Тициана или Рембрандта – это знание было утрачено задолго до XX века. Возможно, она даже не изучала пропорции и не умела смешивать

краски: все зависело от преподавателя, от того, что он сам знал и умел. Вспоминается одно занятие по рисованию с натуры в моем колледже: нас, студентов, было мало, многие не пришли из-за болезни, и преподаватель решил расслабиться. Он установил мольберт и тоже стал рисовать натурщика. Он трудился целый час, а когда в результате у него получилось что-то, больше напоминающее яичницу, он заметил: «Да уж, человека изобразить труднее, чем я думал!»

3. Что считать началами?

Задания, о которых я говорил, давались студентам «подготовительного» курса. Изучение «азов», или начал искусства, имеет куда более давнюю историю и вошло в обиход еще до барочных академий. Самый ранний (после Средневековья) текст по западному изобразительному искусству – это «Начала живописи» Альберти, написанные в начале XV столетия. Его «начала» – геометрические формы и построения[92]. Во времена барокко основным предметом было рисование. И геометрические упражнения Альберти, и барочные книги по рисованию были важны для своего времени: в эпоху Ренессанса изобразительное искусство во многом опиралось на геометрию, а барочная практика – на ряд правил рисунка. Но неверно было бы утверждать, что набор упражнений, использовавшийся в Баухаусе, – это наши «азы». Неужели мы и в самом деле считаем, что знание материалов и текстур – основа нашего искусства? И так ли необходим для постмодернистской художественной практики формальный подход Баухауса?

В учебной программе Баухауса предусматривался постепенный переход от двумерного к трехмерному изображению и так далее, что сегодня обычное дело. Такая последовательность тоже вызывает ряд вопросов, как и изучение «основ». Почему непременно трехмерное должно следовать за двумерным? Если вы как преподаватель имеете возможность варьировать курс, то почему бы не пересмотреть этот порядок? Может, стоит рассмотреть сначала четырехмерное, затем трехмерное, а потом уже двумерное изображение? (Например, начать с первокурсниками с временны́х искусств, перейти от живописи к графике и закончить весенний семестр линиями и точками.) Стоит ли вообще начинать обучение изобразительному искусству с последовательности «измерений»? Может, нужны какие-то другие «фундаментальные основы»? В конце концов, постмодернизм как раз и знаменит своим неверием в основы, и пережитки системы Баухауса с каждым годом выглядят все более неуместными. В то же время, я не очень уверен, что существует

некая постбаухаусная методика начального обучения изобразительному искусству. Характерная для Баухауса привязка к «азам» и к последовательности от одно- к дву- и затем к трехмерному – единственная действенная альтернатива академической модели. Может показаться, что современные художественные вузы покончили с практикой Баухауса, добавив в программу для первогодков всевозможные новшества: цифровое видео, мультимедийные инсталляции, биологию, идеологию, политику и даже порнографию, – но эта мешанина только скрывает главное. Потому что по-прежнему крепко убеждение, что искусство и в самом деле имеет некие «основы» и что они связаны с видением, умением и «чистой доской».

4. Теория подождет

Наблюдается интересная параллель между начальным курсом Баухауса и детскими упражнениями, которые предложил в свое время Фридрих Фрёбель, придумавший детские сады. Фрёбель раздавал детям клубки шерсти, кубики, дощечки, бумагу и обручи. И просил их рисовать, сравнивать размеры, составлять узоры, исследовать текстуру и цвет, плести и лепить из глины. Идея заключалась в том, что обучение куда успешнее при неутилитарном обращении с материалами. Как и преподаватели Баухауса, Фрёбель считал, что теоретические знания – в его терминологии, «разум» – не следует или даже невозможно развивать прежде действия[93]. Того же мнения придерживались многие педагоги, от Песталоцци до Джона Дьюи[94]. Стоит обратить внимание, что и для детского сада, и для первого курса Баухауса характерен общий интерес к невербальному, внеисторическому процессу познания, и такое обучение может не соответствовать творческой практике последующих лет. Много ли школьных предметов становятся понятнее после детсадовских упражнений? Насколько полезны все эти пережитки педагогики Баухауса?

И наконец, последнее замечание о Баухаусе. Подобно некоторым педагогам Французской академии, преподаватели Баухауса выступали с манифестами, публиковали статьи, доклады и книги. Несколько студентов написали воспоминания о том, как учились в Баухаусе. Именно этим, а не чем-либо другим, можно объяснить, почему Баухаусу до сих пор придают такое большое значение. Студенты по-прежнему читают Альберса, Клее, Миса ван дер Роэ, Иттена и Кандинского, что сказывается на нашей оценке этой школы. Сегодняшние преподаватели, желающие рассказать об удачно проведенных занятиях, публикуются в узкоспециальных периодических изданиях вроде

Journal of Aesthetic Education («Журнал по эстетическому воспитанию») или в местных педагогических журналах, где их статьи сразу же теряются в общем потоке. Большинство художественных вузов не имеют формально документированной истории и располагают весьма скромными архивами. Следующее мое замечание относится больше к преподавателям, нежели к студентам: быть может, стоит подробнее написать об учебном заведении, где вы преподаете, о его направленности и о вашей собственной методике?

Художественные учебные заведения помимо Баухауса

Художественные академии очень медленно усваивали современные стили. В конце 1930-х годов, когда Николаус Певзнер писал свою историю художественных академий, во французской Школе изящных искусств, наследнице Академии, все еще было три отделения – живописи, скульптуры и архитектуры, а в британской Королевской академии преподавание велось по программе XIX века, состоящей из пяти классов (античная школа, школа живописи, рисование с натуры, лепка с натуры и архитектура). Только лондонская Центральная школа искусств и ремесел, Тейлизинское товарищество Фрэнка Ллойда Райта и Лондонский королевский колледж, основанный как школа прикладного искусства, упоминаются Певзнером как прогрессивные, но по большей части они проводили в жизнь идеи конца XIX века об унификации искусств и ремесел и о возврате к средневековому ученичеству[95]. В XIX веке в США преобладал утилитарный подход к художественному образованию, причем особо подчеркивалась практическая польза навыков изобразительного выражения, каллиграфического письма и точного рисунка. Хотя это веяние касалось в основном учебных программ начальных и высших школ, оно затронуло и художественные училища, где соединялось с суровыми академическими нормами, унаследованными от Европы[96]. (Подобная академическая практика повлияла, например, на художника Томаса Икинса.)

Художественные вузы в современном смысле этого слова стали появляться лишь после Второй мировой войны[97]. Характерно, что в них почти не было ограничений относительно того, чему можно учить, а студенты получили неизмеримо бóльшую свободу в выборе курсов. Реформы образования 1960-х годов устранили еще больше ограничений, в том числе порой отменяли экзаменационные баллы и основные, или «базовые», требования курса. Многие американские художественные школы в 1960–1970-х годах подверглись реорганизации – из их названий или списка курсов убирали такие старорежимные термины, как «прикладное искусство», и заменяли их общими понятиями, например «коммуникации» и «искусство и технология». Эта тенденция сваливания дисциплин в одну кучу продолжается и по сей день[98]. В то же самое время, школы и отделения, похоже, стремятся воздержаться от любой обобщающей идеи ради

плюрализма и независимости различных курсов и факультетов. В результате мы получаем этакое свободное «учебное пространство», где студенты сами определяют, что и когда они будут изучать.

Главное, на что я хочу здесь обратить внимание: дело не в том, насколько мы связаны с прошлым, а как мы от него *оторвались*. Ради практических целей современное преподавание изобразительного искусства отказалось от жесткой программы, иерархии жанров, последовательности курсов, сбалансированного набора знаний, единой теории и практики. В большинстве художественных вузов вы не найдете двух студентов, обучающихся по одинаковой программе на первом курсе, который, вообще-то, должен давать общие основы для дальнейшей работы. Эти студенты посещают разные классы, слушают разных преподавателей. На художественных факультетах университетов такой разброс в обучении с каждым годом все заметнее. Поскольку преподавателям обычно разрешают вести курсы по собственному плану, лишь бы это не противоречило общей линии учебного заведения или факультета, один и тот же базовый курс может преподаваться совершенно по-разному в зависимости от того, кто его ведет. (Для истории искусств есть сдерживающие рамки – учебники, но и они различаются.) Похоже, современное высшее художественное образование – совершенно особый вид образования, не менее отличный от французской академии, чем от средневековых мастерских. Современное преподавание изобразительного искусства имеет глубокие исторические корни. Но то, что происходит в начале XXI века, разительно отличается от практики предыдущих столетий. Нынешнее обучение искусству словно стремится создать себя заново, хотя и делает вид, что ничего не изменилось. Кажется, что искусству учат на самые разные лады, по самым разным программам, но вот что роднит все варианты: с правилами и обычаями старых академий они чаще всего не имеют ничего общего, в них слышно разве что запоздалое, едва различимое эхо Баухауса.

А что есть кроме Баухауса? Я знаю примеры постбаухаусного преподавания, свободные от перечисленных выше идей – от *tabula rasa*, «начал», тренировки восприятия, недоверия к теории, последовательного перехода от двумерного к трех- и четырехмерному. Я видел постмодернистские упражнения, призванные продемонстрировать, как мало мы можем узнать об искусстве: это поистине постбаухаусное мышление. Сегодняшний Баухаус сам усвоил эту постбаухаусную программу: студенты проводят «социологические эксперименты» – чаще всего

публичные инсталляции и перформансы – и посещают курсы для получения самых разных навыков, которые могут им пригодиться[99]. Любой вступительный курс, в котором идеология и политика ставятся выше художественных техник и навыков, можно назвать постбаухаусным. Если же основное внимание в нем уделяется ви́дению, изобразительному выражению, текстурам или остроте восприятия, то он остается под сенью Баухауса. Современное преподавание искусства сильно отдалилось от модели барочных академий, причем даже не заметив этого. И, в то же время, мы лишь на крошечный шажок отошли от Баухауса.

2. Беседы

В этой главе, «Беседы», мы поговорим о том, что обычно волнует студентов и преподавателей, когда речь заходит о том, как обучать искусству. Это станет своеобразным дополнением к исторической справке, приведенной в первой главе: мы обратимся к современной практике преподавания искусства. Можно было бы, конечно, ограничиться обзором соответствующей методической литературы, но, на мой взгляд, методисты не учитывают того, что на самом деле происходит в аудиториях. Я не берусь утверждать, что повседневные беседы в учебных мастерских важнее методики, что они первичны, а она вторична, я лишь хочу сказать, что обучение искусству – это особый метод общения, его цель – объективные знания, исследование, обзор и дальнейшее развитие методики. Это язык статистики, язык «задач», «методов», «доказательств» и «выводов». Но все же иногда обучающая литература по искусству имеет прямое отношение к разговорам в мастерских и аудиториях, и хотя беседы в этой главе не похожи на приятельский разговор за чашкой чая, вот главное, что я хочу сказать: очень важно налаживать простой и непринужденный обмен мнениями между теми, кто пытается научить искусству, и теми, кто пытается ему научиться. Художественное образование вполне способно, переняв язык общественных наук, поднимать самые разные вопросы и находить на них ответы. Когда учителя или студенты сидят за общим столом и просто беседуют, редко бывает так, что какая-то тема доводится до логического конца. Непринужденные беседы отличаются именно этой своей незавершенностью, недосказанностью, открытостью поднятых тем – именно это я хочу подчеркнуть. И, в то же время, мы увидим, что может произойти, если беседу чуть-чуть подтолкнуть в нужном направлении – задержаться на интересующей теме чуть дольше обычного.

Неформальные беседы, естественно, тем и хороши, что мы ничем не скованы и нет никаких жестких правил. Было бы просто невежливо слишком заострять внимание на каком-то вопросе, поскольку беседа за чашкой чая или разговор в мастерской не предполагают серьезной полемики, к тому же в процессе непринужденного обмена мнениями мы лишний раз убеждаемся, как трудно дать однозначный ответ на некоторые вопросы. Это самый разумный способ решения серьезных вопросов (хотя журналы по художественному образованию нечасто к нему прибегают), он дает возможность студентам и преподавателям

постепенно согласовать свои взгляды на то, что такое искусство и обучение искусству. Вопросы, о которых пойдет речь в этой главе, *наши*, о них мы все время размышляем, и сама их неразрешимость является неотъемлемой частью практики обучения искусству. Витгенштейн сказал бы, что неполнота, несовершенство, лежащее в основе проблем, объясняется тем, что мы рассматриваем их с философской точки зрения. Так и с миром искусства: бытующие в нем взгляды усечены самой точкой зрения, а философия вообще не увидела бы в них четкой позиции.

Считается, что широкое обсуждение некоторых тем (например, может ли политическое искусство изменить общество) возможно, а иногда даже желательно, но, скорее всего, результата не даст. Я согласен с тем, что подобные сомнения нельзя разрешить раз и навсегда и лучше разбирать их неформально или же по частям, но неопределенность, возникающая в упорных совместных попытках как-то прояснить интересующие нас темы, вовсе не то же самое, что более привычная для нас плюралистская недоговоренность. Вместо конфликта установок (когда одна группа, положим, выскажется в защиту политического искусства, а другая против), мне кажется, спорные вопросы, связанные с миром искусства, могли бы закончиться конфликтом не внешним, а внутренним, присущим каждой из представленных точек зрения. В большинстве тем, обсуждаемых во время обучения искусству, обязательно проявится внутреннее противоречие, если поддерживать разговор дольше обычного.

Моей задачей не является доказать некоторую ущербность, присущую распространенным в арт-мире разговорам об искусстве. Как мы вскоре увидим, самые обычные беседы в аудиториях, чуть более продолжительные и целенаправленные, помогают нам лучше понять наши цели, какими бы они ни были, – понять, что и зачем мы делаем, не думая при этом, что учимся искусству. Заостряя на этом внимание в данной главе, я хочу показать, что обучение искусству – особый вид деятельности, подчас лишенный даже минимального ощущения связности, которое позволило бы студентам и преподавателям говорить об обучении как таковом. И это неизбежно подводит нас к более пессимистичным выводам – но о них чуть позже.

Странно, но в ходе дискуссий об обучении изобразительному искусству[1] затрагивается довольно мало тем. На мой взгляд, они группируются в основном вокруг трех неразрешимых вопросов: о понимании академической свободы, о том, чему именно можно научить, и о разнице между визуальным искусством и остальными дисциплинами. Начну с нескольких вопросов, имеющих отношение к сказанному в предыдущей главе:

о природе академического искусства, о выживании «системы искусств» и – недавний – о целесообразности базовой программы. Затем перейдем к более общей теме: о месте художественных учебных учреждений в обществе, об обучении «среднему» искусству и о том, каким видам искусства можно, а каким нельзя научить в художественных институтах и на художественных факультетах университетов. И в самом конце главы рассмотрим два более специфических вопроса: о связи между декоративным и «высоким» искусством и о социальных и гендерных проблемах, возникающих при рисовании живой натуры.

Академично ли современное обучение изобразительному искусству?

Начиная с 1960-х на арт-рынке оживился интерес к старому академическому искусству, и в наши дни даже третьестепенными студенческими работами XIX столетия восхищаются, показывают их на выставках[2]. Любители академического искусства – почти исключительно преуспевающие меценаты, галеристы и кураторы с периферии «серьезного» авангардного мира искусства. Журналисты радуются попыткам возрождения академической живописи, поскольку это избавляет их от тягот оценки современного искусства и доказывает, что китч и авангард прекрасно заменяют друг друга. При всех разногласиях (которые Клемент Гринберг отметил более полувека назад), все сходятся в одном: академизм не является проблемой в современном обучении изобразительному искусству. (В Америке журналисты по-прежнему высмеивают методику обучения изобразительному искусству, поскольку в ее основе не лежат академические ценности.) Совсем мало следов старого академического искусства мы видим сегодня в журналах *Artforum, Parkett, Flash Art* или в других периодических изданиях, посвященных арт-критике, и вообще есть мнение, что современное обучение искусству неакадемично. Но не преувеличение ли это? Может, в каком-то смысле современное искусство все же академично?

Все зависит от того, что считать академичным. В одном исследовании, посвященном живописи барокко и XIX века, представление об академическом искусстве сводится к четырем идеям: (1) природа несовершенна, и ее следует исправлять; (2) композиция должна быть затейливой, но целостной и гармоничной; (3) передавать эмоции художнику помогает наука о жестикуляции и физиогномике; (4) художники должны хорошо изучить историю костюма, орнамент, религиозные сюжеты и мифологию, чтобы изображаемые ими сцены были правдоподобными[3]. Этот список, составленный на основе исторических справок, приведенных в первой главе, явно не годится для современного преподавания искусства.

Другие авторы утверждают, что академизм никуда не исчез, поскольку словом «академический» можно назвать все, что «стремится утвердиться, набрать влияние, увековечить себя и в конце концов закостеневает»[4]. Если «академично» все, что застыло, превратилось в стереотип или стало неоригинальным, тогда большинство направлений в искусстве действительно

становятся академичными. Именно это имеют в виду, когда говорят об академических стадиях в абстрактном экспрессионизме, кубизме или минимализме. Вокруг много современного академического искусства в этом смысле слова, но это не совсем то, что меня интересует, поскольку скорее имеет отношение к продолжателям предшествующих стилей, к подражателям, а не к современной методике обучения искусству.

Также высказывалось предположение, что многочисленные провинциальные потуги на авангард – академичны. Мелкие художественные школы и периферийные институты свободных искусств неизбежно плетутся в хвосте у ведущих культурных центров и, совершенно естественно, производят то, что отчасти является отголоском и имитацией остросовременного искусства. Так было с самого зарождения западной цивилизации, так остается и по сей день, хотя разобраться теперь труднее, так как временной разрыв между провинциями и центром сократился[5]. (Об этом разрыве также мало пишут, он малоизучен: в конце концов, мало кому приятно узнать, что его родной город или институт предъявляет на суд публики лишь бледные, малосовременные копии произведений, созданных в крупных городах.) Подавляющее большинство современных произведений искусства в этом смысле академичны, поскольку в массе своей творческие люди, даже в больших городах, все же чуть отстают от истинных новаторов, которых всегда считаные единицы (и это еще одна тенденция, которую выявил Гринберг). Но нельзя приравнивать «академичное» к «провинциальному», поскольку это понятие слишком размытое и общее и не дает представления о разнообразии реальной художественной практики.

Понятие «академичное» куда шире, чем «провинциальное», если речь идет о том, что происходит на занятиях в мастерских. С одной стороны, академии склонны по-своему переписывать прошлое[6]. (Вспомним, как Карраччи отказывались от недавнего прошлого ради Высокого Ренессанса.) Академии превозносят какое-то одно искусство и принижают другое, чтобы создавалось впечатление, будто искусство развивается линейно, из одной точки в прошлом – прямиком в настоящее. Они поддерживают идею прогресса в искусстве, мысль, от которой модернисты-искусствоведы так рьяно открещиваются[7]. Современные художники обычно не считают себя академичными в этом смысле слова: в конце концов, в художественном мире полным-полно неучтенных тенденций и направлений, и их движение происходит вовсе не линейно – от пещеры Ласко до последней биеннале[8]. Наив, реклама, джанк-арт, китч и аутсайдерское искусство ценятся не меньше, чем работы старых мастеров или

канонический ряд модернизма от Сезанна до Пикассо и Поллока. Может показаться, что обучение современному искусству тоже далеко ушло от академизма. Однако искусство, выходящее из стен художественных вузов, до сих пор остается по преимуществу изящным – оно куда ближе к Сезанну, чем, скажем к рисункам австралийских аборигенов или картинам «бродячего художника» в провинциальной гостинице. Даже если студенты, как это часто происходит, заимствуют формы и темы из поп-культуры, их принципы все же восходят к творчеству европейских и американских мастеров. И хотя мы не всегда готовы это признать, большая часть того, что делается в творческих мастерских, связана с традициями постренессансного западного искусства (и воплощается соответственно). И пока студенты и преподаватели хоть как-то связаны с каноническим западным прошлым, тогда по крайней мере одна ниточка академизма все еще жива и наше искусство академично.

Современное обучение искусству академично в том смысле, что, несмотря на все его дикие эксперименты, оно до сих пор хранит верность каноническому ряду художников, которых ценили в академиях прошлых столетий. (Отличный пример – граффити, которые вроде бы очень далеки от академии и вообще от мира искусства, но зависят от целого ряда вполне академичных приемов: светотень, перспектива, лессировка, композиция и даже каллиграфия, которую, как я уже упоминал, изучали в американских художественных академиях на рубеже XIX–XX веков.) Преподавание искусства также академично потому, что рассматривает искусство как систематическое, интеллектуальное занятие[9]. Академии эпохи Возрождения и барокко исходили из того, что теория очень важна, и, хотя в наши дни о единой связной теории искусства речь уже не идет, все же оно считается занятием интеллектуальным. Будущих магистров искусств вооружают бесчисленными интерпретативными методами, арт-критика невозможна без знакомства с феминизмом, деконструкцией, психоанализом, квир- или постколониальной теорией. В сравнении с тем, что мог бы сказать о своих работах Пьеро делла Франческа или даже Вазари, мы просто монстры красноречия, и это свидетельствует о явно академической жилке[10].

Третья причина считать, что академизм по-прежнему с нами, – тот факт, что многие художники имеют академические степени. Художники, как и композиторы, поэты и писатели, – обычно люди с высшим образованием. Многие из них защитили дипломы. Просто невозможно получить должность преподавателя в художественном вузе без магистерского диплома – для

сравнения, в конце XIX века в Гарварде было 189 преподавателей, из них только 19 с ученой степенью доктора философии[11]. Может, именно поэтому можно сказать, что преподавание изобразительного искусства – занятие академическое, хотя бы номинально. Магистерские программы, рассчитанные на четыре и шесть лет обучения, мало похожи на программы барочных академий, да и само звание магистра искусств – изобретение середины XX века[12]. Так что едва ли можно утверждать, что факультеты современного искусства «академичны», если мы имеем в виду: «как барочные академии». Но магистерские программы и еще множество докторских (*Ph. D.*) в области визуального искусства и поэзии – определенно часть академической системы.

Я перечислил шесть значений слова «академический», из них три прямо соотносятся с современным обучением искусству. Четвертое и пятое – «академичность» как неявная связь с прошлым, со старыми мастерами, и «академическое», то есть ставящее во главу угла теорию, – особенно проблематичны. По мнению некоторых критиков, «академическое преподавание искусства фактически потерпело поражение», но к подобным заявлениям следует отнестись с осторожностью[13]. Один мой учитель как-то сказал, что все искусство академично, а все, чему студентов учат, – это «описание их тюремной решетки». Может, вопрос лучше сформулировать так: «Что же не академично в современном искусстве?» Вопрос вовсе не риторический, но ответить на него мы сможем лишь в том случае, если студенты и преподаватели признают наконец, что академизм по-прежнему сильно влияет на происходящее в аудиториях и мастерских.

Какова взаимосвязь между визуальными искусствами?

В маленьком университете на факультете искусств студентам порой предлагают изучать только живопись, керамику и фотографию, и в этом случае нет нужды классифицировать или распределять искусство по видам – студенты просто выбирают из трех возможных вариантов. Но в крупных художественных вузах уже необходимо как-то упорядочить десятки имеющихся отделений и техник (*media*). В прошлые века вопрос решался просто: искусства распределяли по более или менее основным выразительным средствам. Обычно на первом месте был рисунок, потому что он считался основой других способов выражения в искусстве, однако было множество *систем искусств*, некоторые из них мы рассматривали в первой главе.

В наши дни люди отказываются от таких систем. Согласно одной точке зрения, иерархия здесь вообще не нужна. Живопись должна занимать лишь одно из мест в списке техник и медиа, в алфавитном порядке где-то между «витражем» и «мрамором». Когда студенты изучают параллельно десятки техник, обычно их просто перечисляют – каждую по отдельности и независимо от других. Так, керамическая, деревянная, бронзовая, чугунная и алюминиевая скульптура в художественном вузе будет изучаться на разных отделениях. Если воспользоваться понятием из эволюционной теории, такой способ мышления можно назвать расщеплением. Противоположное этому понятие – объединение: если, например, собрать керамику, алюминий, чугун, дерево и бронзу на отделении скульптуры. Разумеется, объединение неизбежно создает неудобства. Следует ли керамике отводить место после скульптуры? Считать ли голографию двухмерной (поскольку голограммы – это изображения на плоскости), трехмерной (создают иллюзию объемности) или даже четырехмерной (поскольку зрители обычно ходят вокруг и смотрят на объект с разных сторон)? Относить ли голографию к плоскостным изображениям вроде картин и фотографий, или это всего лишь разновидность искусства инсталляции? Как только в художественном вузе добавляется новое отделение, это приводит к дезорганизации. С точки зрения студента, эта дезорганизация может и воодушевлять, и смущать. На маленьких художественных отделениях возникает та же путаница, поскольку относительно небольшое число классов не дает полной и связной картины художественного творчества.

Сегодня создается такое впечатление, что число художественных практик и изобразительных средств все ширится. В целом, художественные вузы и отделения по-прежнему дезорганизованы, поскольку постмодернистская педагогика создает ощущение, будто системы в искусстве не важны и даже вредны. Но так было не всегда. Еще со времен семи средневековых «свободных искусств» делались попытки систематизировать и ранжировать искусства, и эта привычка все еще сильна. В современных художественных вузах отделения, сформированные по принципу используемых медиа (скульптура, фотография), соседствуют с отделениями, в основе которых – идея или дисциплина (визуальные исследования, художественная критика, гуманитарные предметы), создается впечатление, будто классификация техник и средств выразительности устарела. Но это не так: отголоски идеи о том, что изобразительные искусства представляют собой единую систему, все еще не дают покоя преподавателям и администраторам. Несмотря на нынешнюю разрозненность видов искусств, они все же поддаются упорядочиванию. Проблема систематизации искусств остается, особенно при организации большого факультета, где все делают вид, что их отделение уникально и в то же время равноценно остальным.

Система искусств претерпела ряд изменений. Во времена позднего Средневековья, Возрождения и раннего барокко «изящные искусства» в нашем сегодняшнем понимании шли вперемешку с тем, что сейчас относится к области ремесел и точных наук. Например, один автор XVII века предложил для искусств такую систему:

Красноречие
Поэзия
Музыка
Архитектура
Живопись
Скульптура
Оптика
Механика[14]

И лишь в середине XVIII века изящные искусства наконец отделились от ремесел и наук. В том числе на том основании, что одни искусства служат только для удовольствия, тогда как другие для пользы (автор добавил еще и третью категорию – для искусств, которые одновременно и приятны и полезны):

Искусства, которые служат удовольствию:
Музыка
Поэзия
Живопись
Скульптура
Мимика или танец
Искусства, цель которых – и удовольствие, и польза:
Красноречие
Архитектура[15]

В XVIII веке считалось, что существует ровно пять изящных искусств:

Живопись
Скульптура
Архитектура
Музыка
Поэзия[16]

Когда-то эта классификация казалась незыблемой – сейчас же трудно перечислить все пять по памяти. Иногда в эту схему добавлялись и другие виды искусства, впрочем, ее не отменяя:

Живопись
Скульптура
Архитектура
Музыка
Поэзия
Садоводство, в том числе ландшафтное планирование, декоративное садоводство и устройство фонтанов
Гравюра
Штукатурка, лепнина и декоративные искусства
Военная стратегия
Танец и театр
Опера
Проза[17]

Время от времени наблюдались и мелкие разграничения: так, парижская Школа изящных искусств разделилась на две части, в одной изучали архитектуру, в другой – живопись и скульптуру.

В конце XX века пять изящных искусств были потеснены целым потоком новых:

Перформанс

Видео
Кино
Фотография
Текстиль
Шелкография
Керамика
Дизайн интерьера
Промдизайн
Мода
Книга художника
Кинетическая скульптура
Компьютерная графика
Неон
Голография

Как я уже упоминал, эту гремучую смесь облагораживают «академические» отделения, строящиеся на идеях или дисциплинах, перекочевавших из университетов:

Гуманитарные науки
История искусств
Художественная критика
Визуальные исследования
Теория визуальности
Антропология
Информатика
Иностранные языки

С недавних пор стали обычным делом «трансдисциплинарные», или междисциплинарные программы, семинары, дисциплины, группы и предметы специализации, что еще больше запутывает и без того сложную картину. Я намерен далее сосредоточиться на факультетах обучения искусству, а не на академических, технических или вспомогательных, поскольку, как мне представляется, иллюзия того, что все области потенциально равны, распространена главным образом в отношении художественных медиа.

Факультеты обучения искусству множатся. Все недавние добавления к программе, не связанные с занятиями в мастерских, только запутывают проблему. Сейчас никого не удивишь тем, что возникают специальные факультеты для кино и фотографии, однако до Второй мировой войны лишь в нескольких художественных вузах изучали эти предметы. Когда в 1930-х впервые стали обучать студентов шелкографии, предполагалось,

что это пригодится для дальнейшего коммерческого использования (тогда было экономически выгодно декорировать этим способом салфетки, скатерти, бумажные обои и игрушки). Отделение перформанса – это в основном нововведение последнего десятилетия XX века, хотя некоторые подобные отделения возникли еще в 1970-х годах. В Чикагском художественном институте, где я работаю, до 1944 года не было курсов абстрактного искусства. За пределами мегаполисов и американского Запада переизбытку медиа все еще сопротивляются те же пять изящных искусств. В Болгарской национальной художественной академии в Софии все еще не обучают абстрактной живописи, хотя среди преподавателей этого учебного заведения есть художники-абстракционисты. В Румынии, в Академии изящных искусств в Бухаресте, искусство компьютерной графики практически неизвестно (когда я побывал там в 1999 году, я видел лишь три работающих компьютера, да и те не новые). У нас в Чикаго более сотни графических рабочих станций с коммерческим и оригинальным программным обеспечением. Экономическое и географическое положение влияет на рост числа изучаемых техник в каждом институте, и там, где бюджет позволяет, новые техники растут безудержно, как сорная трава.

Список медиа (техник и выразительных средств) мог бы быть и длиннее, но, мне кажется, ненамного. Представим, что вы занимаетесь в вузе, где есть отделение неонового искусства, и замечаете, что одни студенты создают настенные панно а-ля Дэн Флейвин, другие используют неон в своих видеоинсталляциях и перформансах. Так следует ли разбить отделение неонового искусства на несколько отделений? Чтобы было, например, отделение напольных неоновых композиций, отделение плоскостных неоновых изображений и отделение неоновых инсталляций? И будет ли преподавание на каждом из них особым? Если так, то создавать разные отделения определенно стоит. На многих факультетах обучения искусству живопись вполне можно было бы разделить по стилям, чтобы можно было специализироваться на живописи с повторяющимся рисунком или абстракции жестких контуров (или в художественном вузе будет отделение «ковровой живописи» (*all-over*) и «абстракции острых граней»). Такого рода фантазии помогают увидеть, сколько возможностей таит в себе каждое средство выразительности, каждая техника: их количество не бесконечно, и в некоторых случаях ненамного больше, чем количество уже существующих отделений.

Некоторые из перечисленных выше медиа можно объединить.

Так, например, перформанс отлично уживается с театром, а текстиль и керамика естественно сочетаются со скульптурой. Искусство инсталляции – новая сложная категория, занимающая несколько строк в списке. И коль скоро мы можем допустить, что керамика уживается со скульптурой, а перформанс с театром, это значит, что в нас заложено чувство внутреннего порядка – слабый отзвук барочной систематизации искусств. Я думаю, что, хотя мы на самом деле не сильно задумываемся об этом, современная классификация искусств могла бы выглядеть примерно так:

Изящные искусства:
a) визуальные искусства
живопись
скульптура
архитектура
кино

b) музыка
c) литература
поэзия
проза

Современные художники и арт-критики не задумываются о том, что считать искусством, а что нет, и готовы называть визуальным искусством что угодно (рекламные плакаты, мини-гольф). Если кто-то говорит, что керамика действительно относится к скульптуре, вряд ли кто-либо возразит, разве что преподаватели, чей предмет – именно скульптура (потому что для них это вторжение на их территорию). Как правило, когда заходит речь об упорядочивании видов искусств, никому до этого, похоже, нет дела.

Плюрализм предполагает два варианта, на мой взгляд, равно необоснованных. Одни говорят, что не стоит слишком задумываться о классификации искусств: важно лишь, как они используются, а не чем являются. С этой точки зрения, все виды искусств отличаются друг от друга лишь постольку, поскольку в них бывают задействованы разные техники, и в этом смысле вполне резонно распределить их по разным аудиториям и зданиям. Но на самом деле важно другое: смысл, подача, контекст, намерения, политическая направленность. А систематизация только сужает возможности восприятия искусства. Другие – как убежденные плюралисты – говорят, что каждая из техник несет в себе свою идею, уникальную и не имеющую аналогов. С этой точки зрения, каждый вид искусства,

каждое отделение по-своему важно, и сравнивать их несправедливо или неуместно.

Я считаю, что в обеих плюралистских версиях есть доля правды, в обоих случаях предполагается, что многовековой традиции сопоставления и классификации искусств больше не существует. Даже сегодня студенты, изучающие визуальное искусство, мало знают об истории «родственных» видов искусства. Это само по себе свидетельствует о том, что «система изящных искусств» не окончательно забыта, особенно это проявляется в информации, которую студенты получают о других искусствах. Судя по тому, что мне известно, студентам музыкальных отделений особенно не рассказывают о современном визуальном искусстве, и мало кто из художников и скульпторов, которых я обучал, знал о творчестве Пьера Булеза, Карлхайнца Штокхаузена и Эллиотта Картера – между прочим, известнейших композиторов конца XX века. И еще меньше слышали о Пауле Целане, возможно величайшем поэте второй половины прошлого столетия. Такие мастера, как Картер и Целан, работали с формами разъятыми, диссонантными и фрагментарными, очень похожими на формы современного изобразительного искусства. При этом современный арт-мир все еще довольно крепко связан с поп-музыкой: нынешние студенты-художники куда лучше знают поп-группы, нежели современных композиторов (за редким исключением вроде Филипа Гласса). Конечно, трудно делать обобщения на основании таких наблюдений, но мне кажется, что в массе своей студенты, изучающие живопись, лучше знают современную популярную музыку, а те, кто изучает поэзию, лучше знают живопись минувших эпох. И это странно просто потому, что авторы песен, Мадонна например, во многих отношениях сильнее связаны с позднеромантическим театром, чем с современной визуальной культурой. Существуют отдельные субкультуры для живописи, поэзии и музыки – чудом уцелевшие остатки прежней системы искусств.

Есть и другие признаки того, что мы живем среди незримых руин пяти изящных искусств. Программа вузов все еще устроена так, что музыка отделена от живописи и поэзии. Несмотря на то что деятели визуального искусства работают со звуком (в видеоматериалах, фильмах и звуковых инсталляциях), отделения музыкальные и изобразительного искусства в вузах все еще разделены. Архитектуре тоже часто отводится отдельный факультет, отделение или даже вуз. Пять изящных искусств по-прежнему довольно четко разграничены: живопись и скульптура обычно идут бок о бок, но для музыки, архитектуры и поэзии есть

специальные музыкальные, архитектурные и филологические отделения.

Конечно, в художественной среде всё вперемешку, говорят даже, мультимедиа-арт – главное направление в постмодернизме. Но постмодернистская увлеченность мультимедиа-искусством – исключение, лишь подтверждающее правило. Студенты художественных вузов переходят с одного отделения на другое, но сначала им нужно отчислиться с прежнего, чтобы перейти на новое, – систематизация никуда не делась. Только несколько отделений, например временного искусства, медиаисследований или искусства и технологий, как междисциплинарные стоят особняком от основной массы. Университеты пытаются решить эту проблему, давая возможность защищать дипломы и диссертации в междисциплинарной области, но в таком случае студенту приходится самому налаживать связи.

Отсюда следует, что современная концепция искусства противоречива, поскольку мы верим одновременно и в системы, и в подвижные или неупорядоченные списки равноправных искусств. Но если не озадачиваться классификацией, мы получаем два крайних плюралистских подхода, о которых говорилось выше, вот почему я считаю систематизацию искусств важной темой. Либо мы считаем, что делать различия между отделениями – идея устаревшая и вместо нее нужны более радикальные междисциплинарные представления о творчестве и его восприятии, либо мы говорим, что каждое отделение имеет свой собственный «язык», свой особый способ обращения с конкретным медиумом.

В первом случае проблема в том, что таким образом мы отказываемся признавать исторически укоренившиеся различия ради теории, которая не имеет исторической зацепки – теории, которая будет утрачивать актуальность по мере того, как традиционные техники будут и дальше развиваться каждая в своем отдельном направлении.

Проблема со вторым подходом – когда говорится, что у каждого медиума свой язык, – в том, что это, возможно, не более чем иллюзия. Соблазнительно думать, что любая художественная техника имеет свой собственный язык, но я подозреваю, что существует лишь несколько основных взглядов на технику. В XIX веке фотографии было трудно воспроизводить в больших количествах, поэтому издатели, которым требовались иллюстрации, заказывали с фотографии гравюры – часто торцовые гравюры на дереве (линии таких гравюр было проще воспроизвести на печати, чем «зерно» фотографий). Поэтому ранние практики торцовой гравюры уделяли сравнительно мало

внимания собственным выразительным средствам: они больше думали о репродуцируемом материале и пытались сделать гравюры максимально похожими на него, в том числе фотографии. В XX столетии торцовая ксилография «обрела свои права» и теперь имеет собственный неповторимый «облик», легко узнаваемые особенности (глубокий черный цвет, использование самшита и специальных гравировальных инструментов).

Многие другие средства выразительности вначале, пока художники не нашли особый «язык» или «внутренний потенциал» своей техники, заимствовали идеальный метод у зарекомендовавших себя техник из прошлого. Таким идеальным образцом для японской гравюры «укиё-э» был рисунок тушью, а идеальным методом для ранних перьевых рисунков Микеланджело – мраморная скульптура. Хочу заметить, это нормальное положение вещей: есть всего несколько идеальных методов, и десятки существующих техник на них ориентируются. Сейчас, когда у нас так много выразительных средств, художнику, возможно, приятно думать, что каждое из них независимо от предшествующих, хотя на самом деле пройдет не одно десятилетие, прежде чем так будет в действительности.

Преподаватели могут намеренно не замечать идеальных методов своей техники, чтобы больше сосредоточиться на том, что кажется в этой технике уникальным и наиболее плодотворным. Но при этом они упускают из виду идеальные методы своего медиума, а ведь этим методам нельзя научить. Начинающий художник может оказаться на отделении, которое наглухо отгорожено от лежащих в его основе идей. Поэтому так важно быть осмотрительным, понять, правильные ли у вас наставники. На отделении компьютерной графики, скорее всего, идеальным методом будет живопись или фотография. «Фотошоп» и другие компьютерные медиумы восходят к стилям и принципам, которые изначально применялись в живописи, рисунке и фотографии. Палитры и фильтры – все они создавались с оглядкой на эффекты других техник изобразительного искусства[18]. Часто говорят, что рисовать на компьютере совсем не то, что рисовать от руки, но разница далеко не так очевидна. И хотя на компьютере, как кажется, все по-другому, на самом деле все дело лишь в большей простоте и оперативности. Дэвид Хокни заметил, что на компьютере можно закрасить синее поле красным, так что синий полностью исчезнет, но то же самое можно сделать и на холсте с помощью масла или темперы, имея достаточно времени и терпения. Большие прямоугольные пиксели – отличительный признак иллюстрации, нарисованной на компьютере, но то, как они расположены и напечатаны, отсылает

нас к истории живописи, особенно к кубизму. Непросто, мне кажется, найти что-либо в компьютерной графике, что кардинально отличалось бы от живописи. Следовательно, если вы изучаете компьютерную графику, лучшими кураторами будут живописец или фотограф, поскольку идеальный метод для компьютерной графики – в основном живопись XIX – начала XX века. Иначе вы получите лишь технические навыки работы с «Фотошопом» или другой графической программой.

То же самое можно сказать о голографии, видео и прочих новейших средствах выразительности. Студенту с моего воображаемого отделения плоскостного неона полезно было бы взять себе в кураторы преподавателя с отделения «живописи острых граней», поскольку в своих работах ему придется полагаться на принципы именно этого вида искусства. Некоторые медиа близки к тому, чтобы обзавестись собственными идеальными методами: первыми приходят на ум трафаретная печать и керамика, поскольку у каждой из них есть некоторые принципы и технические методы, свойственные только ей, и каждая многое заимствует из эстетики смежных техник. Другие медиа еще настолько новые, что буквально все, что делается с их помощью, кроме технических составляющих, неосознанно заимствуется у других. (Тут невольно вспоминаются виртуальная реальность и киберпространство, целиком основанные на давних «опытах» погружения в иную среду и «телесного растворения» – области очень интересные и в то же время очень ограниченные, с педагогической точки зрения, потому что преподавателям приходится сосредоточиваться почти исключительно на технических вопросах[19].) С точки зрения педагога, ограниченное число идеальных методов означает, что отделения вуза не равны между собой и что стоит подумать о том, чтобы вернуться к старомодной вроде бы практике: чтобы в каждом экспертном совете на показе работ были преподаватели живописи, рисунка, скульптуры и архитектуры. И в этом случае пресловутые пять искусств по-прежнему с нами.

Мне кажется, идеальных методов не более пяти, и именно они определяют, каким образом художник может использовать в своем творчестве материальные предметы. Следовательно, все отделения не равны изначально и не каждая техника может нести в себе художественную идею. А если так, имеет смысл серьезно подумать о системе искусств и решить, как они для нас соотносятся друг с другом. Действительно ли рисунок – основа основ? Зависит ли трехмерное искусство от двумерного? Нужно ли керамике отводить место на отделении скульптуры? Вот вопросы, над которыми стоит подумать каждому студенту и

преподавателю.

Проблема обязательной программы

Чему еще следует учить в художественных вузах, помимо визуальных искусств? Так ли уж нужна художникам обязательная классическая программа вроде той, что преподается в больших университетах? Или же визуальное искусство само по себе достаточно ценно и самодостаточно и оправдывает четыре года учебы в бакалавриате? Об этом следовало бы спросить студентов-художников: сколько курсов, не имеющих отношения к искусству, они хотели бы посещать? Что еще, помимо искусства, им необходимо?

Нелишне будет сравнить данную тему с полемикой по поводу обязательной программы в гуманитарных вузах. Проблема базовых знаний не была чем-то новым для второй половины XX века, хотя очень часто преподносилась как новая. В ее основе – концепция академических свобод, популярная в германских университетах конца XIX столетия. «Свобода учиться» (*Lernfreiheit*) и «свобода обучать» (*Lehrfreiheit*) были в ту пору злободневными девизами, поскольку немецкие просветители хотели заменить курсы, ориентированные на классицизм и Средневековье, более «современной» романтической программой. Реформы в Германии оказали влияние на американские университеты, которые, в свою очередь, повлияли на художественные институты в США[20]. Начиная с 1960-х, споры по поводу обязательного курса касались в основном этноцентризма и гендерных вопросов. Так, например, некоторые заявляли, что читать Платона и Аристотеля необязательно, что белый человек Запада уже сказал свое слово и теперь пора изучать альтернативные традиции[21]. Тот факт, что преподаватели вузов, обеспокоенные обязательной университетской программой, проводят так много времени за разговорами о гендере и политике, – лишь самое недавнее проявление ревизионизма.

Полемике по поводу обязательной программы недостает внимания к собственной истории, эта дискуссия кажется не очень последовательной, поскольку не затрагивает некоторых лежащих в ее основе философских вопросов. Один из них – разница между абсолютистской и релятивистской теориями образования. Первая гласит, что образование должно быть одинаковым для всех – или во всяком случае для всех жителей Запада, – тогда как последняя гласит, что образование должно соответствовать запросам каждого десятилетия или каждой социальной группы[22]. Программа «Великие книги», запущенная в Чикагском университете, была примером абсолютистского подхода. Роберт

Мейнард Хатчинс, один из инициаторов этой программы, видел в Средневековье образец институционально закрепленного обучения и считал, что в каждом современном университете должны быть три «факультета»: метафизики, общественных наук и естествознания. Под метафизикой подразумевался ряд предметов из средневековых тривиума и квадривиума: логика, диалектика, грамматика и математика (имеется в виду Эвклидова), плюс к тому так называемые Великие книги западной цивилизации. Все, что не вписывается в данную схему, изгонялось в «технические вузы»[23].

Релятивистское обучение, напротив, подразумевало частую ревизию программы, с тем чтобы она соответствовала окружающей культуре. Демокрита, Исократа или Цицерона – ораторов, обращавшихся к темам, специфичным для их культуры, – согласно этой позиции, можно было бы заменить на Вацлава Гавела, Малькольма Икс или Мартина Лютера Кинга – ораторов, поднимавших близкие нам темы. Можно сказать, художественные вузы – наименее абсолютистские среди высших учебных заведений, и о том, что им недостает абсолютистской теории, стоит поразмышлять. Программа в художественных вузах радикально релятивистская: курсы меняются с редкостной быстротой, отражая малейшие перемены в мире искусства. Но чего не хватает в художественных вузах и студийных классах, так это диалога между релятивизмом и абсолютизмом, который заряжает энергией многие университеты.

Второй вопрос, который поможет прояснить суть дискуссии об обязательной программе, – то, что философ Джон Дьюи назвал «делом „Ребенок против Программы“»: должны ли интересы студентов определять методы преподавания и содержание учебной программы. Преподаватели, которые выступают на стороне ребенка, пытаются приспособить подачу материала к каждому уровню, чтобы дети оставались детьми, а подростки – подростками. С точки зрения учебной программы, остается открытым вопрос, когда преподавателям следует прислушиваться к требованиям учеников[24]. Тот же самый аргумент (но без названия, данного Джоном Дьюи) приводился по поводу гендерных различий: от преподавателей требовали, чтобы те прислушивались к своим ученицам, чтобы понять, какая форма обучения им больше подходит[25].

«Дело „Ребенок против Программы“» особенно касается художественных вузов, потому что преподаватели порой слишком стараются приспособить учебный материал к особым требованиям своих студентов. Немалая часть студентов дневных отделений художественных вузов не способна к чтению, а насколько мне

известно, многие верят в различия между право- и левополушарными людьми, несмотря на то что появляется все больше научных доказательств против распространенной версии этой идеи[26]. Нужно ли обучать таких студентов отдельно от других? Следует ли приспосабливать историю искусств или общеобразовательные предметы к их нуждам? Вообще говоря, в художественном училище «ребенок» «выигрывает дело» и программа перекраивается под него. Это имеет смысл, если задача школы – вдохновить учеников на создание нового искусства, но какой в этом толк, если создание интересных произведений напрямую зависит от глубоких познаний в истории или широкого культурного кругозора, который дает – в идеале – обязательная программа? Вопрос далеко не простой. В последнем десятилетии XX века многим студентам-художникам казалось, что они не смогут создать что-либо интересное, не зная, как строится виртуальное пространство или как редактировать видео в реальном времени. Там, где я преподаю, был большой спрос на курсы по Лакану, теории фильма и программе «Фотошоп». Но несколько педагогов продолжали читать лекции по искусству до модернизма, литературе и философии. Правильно ли поступали те преподаватели, или же им следовало пойти на поводу у «ребенка» и принести углубленное изучение истории в жертву тем предметам, которые студентам казались более насущными?

Эти два принципа – абсолютизм против релятивизма и «Ребенок против Программы» – проясняют суть некоторых разногласий по поводу обязательного базового курса. Полемика в художественных вузах, вероятно, носит более комплексный характер, чем в гуманитарных институтах, поскольку четко прослеживаются три области, где идея обязательной программы применима к обучению изобразительному искусству. Первая – я о ней уже упоминал – связана с тем, каких классиков должны читать студенты художественных вузов. Нужно ли художникам знать о «видениях» Данте или знакомиться с такой «невизуальной» прозой, как «Улисс» Джойса или «Поэтика» Аристотеля? Вторая имеет отношение к визуальному искусству, которое должны знать студенты-художники: нужны ли им Микеланджело или Пикассо? И третья сфера применения касается того, какие техники и медиа считать классикой, то есть знакомство с какими процессами, идеями и материалами входит в базовое образование художника. Далее мы разберем, что будущим художникам нужно читать, смотреть и делать, правда в обратном порядке.

Мысль о том, что знание некоторых техник необходимо, является общим местом обязательной программы для студентов-

художников. «Канон техник» – это обычно программа первого курса или серия вводных курсов с такими названиями, как, например, «Понятия пространства и света». Как мы с вами видели на примере программы первого курса Баухауса, есть разные мнения по поводу содержания и целей таких программ. Но подобная обязательная программа существенно отличается от программ остальных двух областей знаний. Никто не пичкает студентов «классикой»: для художника эти базовые знания скорее сродни грамматике. На гуманитарном факультете студентов не учат заново произношению или чистописанию. Вместо этого им предлагают то, что нужно знать, когда основы уже заложены – то есть все от Парменида до Пинчона. Так что, хоть преподавателям и студентам полезно обсудить, какие техники необходимы, проблемы обязательного курса по технике или средствам выразительности не сравнимы с теми, что связаны с двумя другими видами обязательного курса (имеющими отношение к текстам и произведениям визуального искусства). И с философской, и с педагогической точки зрения, выбор основных способов художественного выражения предшествует выбору классики, визуальной или любой другой.

Второй аспект обязательной программы, относительно того, какую «классику» визуального искусства студенты должны видеть и знать, не менее проблематичен. На первый взгляд кажется, что на занятиях в мастерских о классиках изобразительного искусства прочно забывают. Руководители мастерской не рассказывают собравшимся о Праксителе, Рафаэле и Рембрандте. На отделениях архитектуры и дизайна уже не начинают обучение с разбора пяти архитектурных ордеров (тосканского, дорийского, ионического, коринфского, композитного). На вводных занятиях уже практически не упоминают о блестящих образцах греко-римской скульптуры. А визуальный ряд если и имеется, то ограничивается краткой историей искусств. Но это странная обязательная программа, поскольку она не строится на вечной классике, а охватывает все, что может вместить годичный курс. И предполагает, что есть целый ряд художников и произведений, которых необходимо знать. Речь идет не о том, чтобы предоставить студенту выбор между белл хукс[27] и Платоном, «Томом Сойером» и «Потерянным Раем», а о том, чтобы упомянуть как можно больше произведений. Учебники по истории искусств похожи на словари «культурной грамотности» Э.Д. Хирша, где тоже тысячи разделов[28]. Так что вопрос о каноне почти и не ставится. Никого в художественной мастерской не волнует, существует ли краткий список основных работ, «шедевров», который каждый студент должен живо себе

представлять, чтобы творить собственные. В этом смысле преподавание изобразительного искусства на удивление свободно от проблем обязательной программы.

По сравнению с другими факультетами университета, на факультете изящных искусств не проявляют большого интереса к своему культурному наследию. На филологических факультетах преподают новейшую теорию литературы, но предлагают также курсы классики: Чосера, Ариосто, Сервантеса, Мильтона, Китса. Даже на архитектурных отделениях проходят классику: Витрувия, Альберти, Серлио, Палладио и др. Преподаватели искусства рассказывают о «старых мастерах» – но почти так же, как на вводных курсах по химии и биологии упоминают о Менделееве и Менделе: к «старым мастерам» относятся как к почтенным чудакам или историческому курьезу. В новейших учебниках исторические справки приводятся в «окошках», отделенных от основного текста, нарратив обтекает их, ограничиваясь вежливым кивком. На занятиях в мастерских Джотто, Леонардо да Винчи, Рафаэль, Тьеполо и т. д. могут упоминаться, но только от случая к случаю и в качестве иллюстрации. «Старые мастера» уже не служат ориентирами в обучении изобразительному искусству, так же как Галилей и Ньютон – в физике или Эйлер и Гаусс – в математике. Но, конечно, проводить параллель с точными науками не совсем верно. В гуманитарной области именно отделения обучения изобразительному искусству – самые радикальные, наименее озабоченные классикой в общепринятом смысле этого слова.

Это все, что касается обязательной программы по части знания необходимых техник и визуальных образцов. Вернемся к изначальному понятию «обязательная программа»: что должен прочесть каждый студент, желающий получить высшее образование. В этом плане интересно ознакомиться с пространным перечнем обязательной литературы, который раздавали студентам колледжа Св. Иоанна в Аннаполисе и Санта-Фе в 1990/91 году. В методичке 1990/91 года указаны следующие книги, которые студенты должны прочесть полностью или частично:

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ, КОЛЛЕДЖ СВ. ИОАННА

Гомер
«Илиада», «Одиссея»
Эсхил
«Агамемнон», «Хоэфоры», «Эвмениды», «Прометей

прикованный»

Софокл

«Царь Эдип», «Эдип в Колоне», «Антигона», «Филоктет»

Фукидид

«История Пелопоннесской войны»

Эврипид

«Ипполит», «Вакханки»

Геродот

«История»

Аристофан

«Облака»

Платон

«Горгий», «Менон», «Государство», «Апология Сократа», «Критон», «Федон», «Пир», «Парменид», «Теэтет», «Софист», «Тимей», «Федр»

Аристотель

«Поэтика», «Физика», «Метафизика», «Никомахова этика», «О возникновении и уничтожении», «Политика», «О частях животных», «О возникновении животных»

Евклид

«Начала»

Лукреций

«О природе вещей»

Плутарх

«Перикл», «Алкивиад», «Ликург», «Солон»

Никомах

«Введение в арифметику»

Лавуазье

«Химические элементы» («Начальный учебник химии»)

Отдельные трактаты:

Архимед, Торричелли, Паскаль, Фаренгейт, Блэк, Авогадро, Канниццаро

Гарвей

«Анатомическое исследование о движении сердца и крови у животных»

Этот список дополнялся в последующие годы обучения в колледже, вплоть до выпуска[29]. На другом конце шкалы – университеты, предлагающие альтернативные списки. В Стэнфордском университете в 1990 году студент мог дополнительно взять для изучения произведения китайской, японской, африканской и южноамериканской литературы, а также узнать о постструктурализме, лесбианстве и «порнографической культуре»[30].

С точки зрения обучения изобразительному искусству, выбор между классическим уклоном колледжа Св. Иоанна и стэнфордским ревизионизмом, как ни странно, не имеет большого значения. Для визуальных искусств вопрос ставится не так: «Нужно ли изучать произведения, созданные не белыми, не западными авторами, не мужчинами?» – а иначе: «Нужно ли вообще изучать литературу?»[31] В колледже Св. Иоанна, Стэнфордском университете и других гуманитарных вузах изобразительное искусство находится в окружении других гуманитарных дисциплин, и благодаря этому программа занятий в мастерских предполагает более широкий круг чтения и дает больший культурный кругозор. Иначе обстоят дела в художественных вузах, где гуманитарные отделения маленькие или их вовсе нет. (На отделениях обучения изобразительному искусству требования к знанию гуманитарных наук и истории искусств также невысоки.)

Из этой ситуации есть два выхода: либо студенты, специализирующиеся на изобразительном искусстве, считаются гуманитариями (изучают литературу, историю искусств) и меньше посещают практические занятия – либо занимаются преимущественно в мастерских, и с них меньше спрос по гуманитарной части. Второе встречается довольно часто: возьмите любой небольшой художественный вуз с минимальной программой по истории искусств и гуманитарным дисциплинам. Это полная противоположность тому, что происходит в институтах, где гуманитарные дисциплины занимают большую часть зачетных часов, а занятия в мастерских – минимум. Но что лучше для студента-художника: заниматься в основном практикой и в качестве дополнения получать некоторые гуманитарные знания – или сосредоточиться на гуманитарных науках, а редкие занятия в мастерских станут лишь довеском? Что считать основным: занятия в мастерской или штудирование текстов?

Возможно, я неправильно ставлю вопрос и эти две стороны следовало бы уравновесить, чтобы они дополняли друг друга. Знакомство с творчеством Данте могло бы помочь студенту, желающему изобразить на холсте ад, или же, наоборот, опыт в рисовании ада поможет лучше понять образность Данте. Преподаватели литературы, родного и иностранного языков, философии, антропологии, истории, истории искусств и других «дополнительных» дисциплин могли бы приспособить свою классику к тому, что действительно нужно художникам. Но если взаимная помощь – главная цель, а учебные дисциплины упрощены ради того, чтобы служить подспорьем занятиям

изобразительным искусством, в чем же тогда заключается обязательная программа? На мой взгляд, любые требования обязательной программы отчасти основаны на убеждении, что такая программа – это основа основ, некое место, откуда начинаются все знания. Что по сути означает, что знания и идеи отталкиваются от некой точки и далее переходят в другую. Вы познакомитесь с философскими понятиями, читая Аристотеля или Хайдеггера, узнаете о математике, читая Эвклида или Фреге. И только тогда – если продолжить эту линию – вы станете полноценным гражданином и ваше прочное положение в обществе поможет вам в создании произведений искусства. Но можно сказать и обратное: чтение Аристотеля и Евклида никогда не поможет вам написать картину, а потраченные на классиков учебные часы лучше было бы провести за чтением других книг, действительно полезных для создания современных произведений искусства. Другими словами, учебные дисциплины следовало бы подправить и даже чуть-чуть поломать, для того чтобы они вступили в диалог с художественным творчеством. Но в результате из-за размывания дисциплинарных границ обязательная программа междисциплинарной классики быстро исчезает. В 1990-е, например, Лакан, Бодрийяр, Фуко, Деррида, Хайдеггер, Делёз, Иригарей, Фанон, Беньямин, Элен Сиксу, белл хукс, Джудит Батлер, Мартин Джей, Розалинд Краусс и Хэл Фостер сменили Гомера, Эсхила, Софокла, Аристотеля, Платона, Евклида, Данте, Боккаччо, Чосера, Ариосто, Сервантеса, Монтеня, Мильтона, Лавуазье, Попа, Канта, Китса, Фреге, Джойса и даже Пинчона. Обязательная программа, какой ее знают студенты институтов и университетов, может исчезнуть без следа.

Есть три варианта: гуманитарным предметам, по сравнению с занятиями в мастерских, отводится большая часть академических часов, меньшая часть или же равная часть. Есть и еще одна возможность, более радикальная, чем первые три. Художественные вузы могут вообще отказаться от гуманитарных дисциплин, так что не будет никакой обязательной программы из текстов. (Кто-то заметит, что в некоторых художественных вузах и даже в институтах фактически так и делают, сокращая обязательный круг чтения для студентов так, что и говорить не о чем.) Можно также добавить, что в изобразительном искусстве слишком многому нужно учиться, и даже художникам со степенью магистра искусств нужно более широкое визуальное образование. Хочется провести параллель с юриспруденцией и медициной, где начиная с XX века от студентов требовались максимальная сосредоточенность на специальности – то есть никаких гуманитарных излишеств! То же можно сказать и о

занятиях в аспирантуре в области точных или гуманитарных наук: четыре или шесть лет до защиты диссертации – это особая, замкнутая сфера академической деятельности с редкими вылазками в смежные области. И художественные вузы чем-то похожи на медицинские, юридические институты или аспирантуру: в них тоже, по сути, исключаются гуманитарные излишества (хоть и менее жестко). То есть в художественных вузах как бы дают понять: обучение изобразительному искусству – достаточно серьезное дело и требует от студента полной сосредоточенности во все учебные часы. Поэтому, предлагая даже небольшое количество академических факультативных курсов, художественные вузы противоречат сами себе: они стоят на том, что практические занятия в мастерских почти самодостаточны, но все же оставляют набор курсов из разных областей и обязательную программу, типичную для университетов. Может, выбросить все гуманитарные предметы вообще и сосредоточиться исключительно на изобразительном искусстве?

Мне кажется, что в вопросе об обязательной программе обучение изобразительному искусству стоит на крайней, почти антиисторической позиции. Я выступаю за обязательную программу для техник, текстов и визуальных материалов – тут я не согласен с позицией таких авторов, как Алан Блум или Э.Д. Хирш. И я вовсе не уверен, что художники должны хорошо разбираться в том, что не относится к миру искусства. Я всего лишь хочу сказать, что вопросы об обязательной программе куда интереснее и сложнее, когда они касаются обучения изобразительному искусству, а не крупных исследовательских университетов вроде Стэнфордского, несмотря на всю шумиху вокруг его программы. Как и во многих других отношениях, изобразительное искусство находится где-то на периферии жизни институтов – и в плане теории обучения, и в плане исторического понимания, – оно почти не связано с ней.

Верно ли, что искусство – отражение общества?

Студенты-художники, естественно, задумываются о качестве получаемого образования: в чем, например, отличие диплома художника от диплома физика или какова разница между художественным и гуманитарным институтами. Чтобы ответить на эти вопросы, полезно присмотреться к людям вне мира искусства. Мои знакомые художники, много общающиеся с юристами и бизнесменами, обычно говорят, что не видят существенной разницы между представителями своего круга и людьми из других сфер. Но вопрос по-прежнему остается: будущим врачам, юристам и бизнесменам приходилось изучать биологию, химию, математику, физику, антропологию, социологию, политэкономию, историю, иностранные языки. Сильно ли отличаются они благодаря такому образованию от бакалавров и магистров искусств со специализацией по изобразительному искусству? Иначе говоря, имеет ли значение обязательная программа?

В мире искусств бытует мнение, что искусство в каком-то смысле универсально: оно является отражением общества, в котором живет и творит художник, даже если он об этом не задумывается, даже если внешний мир этого не признает. Но на самом деле все не так просто. Начать с того, что в самой постановке вопроса есть что-то от гегельянского *Zeitgeist*, «духа времени», – представления о том, что культура едина, а отдельные явления в обществе все равно что спицы в колесе. Одна такая спица – это изобразительное искусство, другая – религия, третья – политика, и все они прочно соединены с осью – духом эпохи. По Гегелю, художник вольно или невольно является выразителем идей, мыслей всего общества[32]. Как правило, когда говорят, что искусство отражает свое время, не имеют в виду ничего конкретного. Вряд ли кто-нибудь возьмется утверждать, что американское общество начала XXI века являет собой некое единство, но мне кажется, художники часто ведут себя так, будто общество – достаточно цельный организм и их работы могут как-то повлиять на мир за стенами галерей и выставочных залов. С одной стороны, студентам и преподавателям хочется верить, что они делают важное дело, с другой – они не садятся, как Гегель, и не раздумывают о том, как на самом деле осуществляется связь между художником и обществом, в котором он живет. Я ни разу не слышал, чтобы студент говорил о своем произведении: «Я

хотел выразить дух современной Америки», но слышал другое: «Я хотел показать, что чувствуют американцы». В любом случае – явно или неявно – суть в том, что произведения искусства могут быть обращены к самой широкой публике, пусть даже не имеющей понятия о том, что происходит в этом самом мире искусства.

В основе этого лежит представление о том, что все, что делают художники, отличается от того, что делают инженеры-электротехники или физики: теоретически искусство может быть понятно каждому, а в электротехнике и физике разбирается далеко не каждый. И в конце концов, искусство нужно всем, а консультация инженера-электротехника или физика – лишь некоторым. Изобразительное искусство теоретически или потенциально универсально: оно имеет дело с чувствами людей, с их внутренним миром, так что это не какая-то закрытая область, где действуют лишь посвященные.

Если вы в общем и целом разделяете эти взгляды – а насколько мне известно, в арт-сообществе так думают все, – тогда вас может смутить мнение тех, кто не связан с искусством. Люди вне мира искусства обычно смотрят на художников как на этаких чудаков: они либералы, анархисты, слишком независимые или психически неуравновешенные. Если это знаменитости, значит, они вдобавок талантливы и непонятны, и стоит ради них наведаться в музей, почтительно постоять перед картинами. Это отношение к художникам выражается по-разному. Есть мнение, что художник – это непременно или угрюмый безумец, или дурачок, или гомосексуалист. Многое изменилось со времен Возрождения, когда художники считались прежде всего особыми людьми, немного безумными, склонными к меланхолии и наделенными богатым воображением, которого лишены простые обыватели. Микеланджело и маньеристы не возражали, когда их называли «гениями», и даже отчасти поощряли такое мнение[33]. В самом начале эпохи модернизма такие фигуры, как Курт Швиттерс, Тристан Тцара и Марсель Дюшан, все еще вполне вписывались в этот образ: их считали чудаками, скандалистами и даже опасными людьми. Сегодня ситуация совсем другая: если верить газетам, художники – пятно на теле общества или, еще более грубо, бесполезные ничтожества[34]. Если судить по средствам массовой информации, то средний обыватель смотрит на художника с недоумением и досадой. Гениальными или даже просто талантливыми художников называют редко. И даже те из них, кто на виду и получил широкую известность – Джефф Кунс, Роберт Мэпплторп, Джоэл-Питер Уиткин, Дэмиен Хёрст, Андрес Серрано, Ричард Серра и Крис Офили, – не считаются столпами и

главными рупорами общества, выразителями мыслей и чаяний простых людей: они, если можно так выразиться, никчемные паразиты, клещи, присосавшиеся к обществу и живущие за счет налогов обычных граждан.

Существует пропасть между миром искусства и теми, кто вне его, и людям из арт-сообщества свойственно обольщаться насчет истинной ценности своего мира. Вообще, принято считать, художники «непонятны», – можно подумать, газетчикам и публике недостает лишь информации или искусствоведческого образования, иначе бы они все поняли. Быть может (так считают в мире искусства), публику вводят в заблуждение, давая понять, что в искусстве главное – деньги, а художественные работы – обманки, придуманные ради наживы. Если представители арт-сообщества и замечают эту пропасть, то в качестве решения проблемы предлагают больше просвещать народ[35]. То есть искусство можно нести в массы, для этого нужно побольше арт-курсов в институтах плюс нужна привычка ходить в музеи и художественные галереи. В основе подобных представлений – убеждение, что искусство действительно имеет отношение к обществу в целом и что все, что делают художники, является отражением современной эпохи и современной культуры. Остается лишь переделать систему образования, чтобы все могли наслаждаться лучшими образцами визуального искусства.

И в этом, мне кажется, главное заблуждение. Возможно, художники создают свои произведения, потому что не хотят даже думать о другой форме деятельности. Осмелюсь сказать даже более категорично: может быть, сообщество студентов-художников и преподавателей коренным образом отличается от сообщества будущих бизнесменов, врачей и юристов. И если это верно хотя бы отчасти, тогда все, что делается в художественных вузах и после, является лишь выражением чаяний небольшой группы художников, преподавателей, студентов, галеристов, арт-критиков и зрителей. В таком случае мы уже не имеем права говорить о том, что искусство является отражением нашей культуры. Даже слово «нашей» тут едва ли применимо.

Такой подход также позволяет понять, почему порой художники вызывают у публики не искренний интерес, а раздражение и досаду и почему экспрессивное содержание некоторых произведений недоступно пониманию журналистов. Не потому, что публика такая необразованная, а потому, что самим художникам недостает образования. Их учат по-особому: обычно им предлагают небольшой набор дисциплин, не связанных с искусством, – неудивительно, что художники в своих произведениях выражают идеи своей собственной субкультуры, а

не культуры в целом. Во вступительной главе я выдвинул предположение, что художники Средневековья были «оторваны от интеллектуальной жизни своего времени», потому что образование, которое они получали, разительно отличалось от того, чему учили врачей, философов, юристов и духовенство. Даже если бы средневековый художник и пожелал сказать веское слово в ответ на интеллектуальные запросы своего времени, для него это было бы невозможно. Средневековые художники представляли собой особый класс, они не принадлежали к кругу образованных людей, и в какой-то степени то же самое мы наблюдаем и сегодня.

Стоит ли говорить, что на эту тему преподаватели изобразительного искусства предпочитают не распространяться. Но раз уж я заговорил об этом, позволю себе предположить, что существуют разные «типы» людей: одни идут в обычные вузы, другие – в художественные. Одно время я преподавал в привилегированном частном вузе и тогда же обратил внимание на эту разницу. Не то чтобы у студентов, думающих о творческой карьере, всегда была ниже академическая успеваемость, просто те, кто был нацелен на естественные и точные науки, казались одаренными по-своему. Они были более сообразительны, но не всегда терпеливы. Свойственная им любознательность, способность быстро схватывать новое, о чем знает каждый учитель математики или физики, – большая редкость среди художников, арт-критиков и искусствоведов. По склонности или по выбору, но мои студенты получали разное образование. Французский философ Мишель Серр похожим образом характеризует тех, кто принадлежит к миру немощной «литературы», а не точных наук: «Такой человек не знает, как демонстрировать, измерять или считать, не может руководить, адекватно общаться, не может представить себя в выгодном свете перед сильными мира сего. Разум не нуждается в нищих, власти не нужны песни»[36]. Тут разница не только в обладании властью, но также и в темпераменте. Когда я сам был студентом, разницу между представителями мира искусства и науки можно было заметить сразу. Но с тех пор мне почти не встречались «типичные ученые», и люди, вся жизнь которых проходит в арт-мире, скорее всего, не поверят, что эта разница существует. (Но я предупреждал: это всего лишь мое частное мнение.)

Я не буду далее распространяться на эту тему. О способности к обучению и типах обучения написаны целые тома, как и о характерах художников, от древнегреческих и далее. И вся эта литература лишь подкрепляет гипотезу о том, что художники творят только для небольшой части общества. Но, на мой взгляд,

не стоит относиться к этому слишком серьезно. Мы все еще верим, что изобразительное искусство универсально – в отличие, скажем, от налогового учета или свиноводства. Все еще считается, что искусство выражает общечеловеческие интересы. И до сих пор мы верим, что художественные вузы готовят людей к чему-то такому, что может быть интересно всем, тогда как технические готовят узких специалистов. Мастеру, ремонтирующему осциллограф, искусство в той или иной степени нужно, а вот художникам совсем не обязательно знать, как чинить осциллографы. Но что если это мнение ошибочно? В таком случае студентов-художников готовят к жизни в интеллектуальных гетто.

Связь между студентами-художниками и обществом также нарушается, когда студенты увлекаются политическим искусством. Результат часто бывает скандальный, поэтому, по мнению преподавателей, нужно объяснять студентам, что политическое искусство должно быть социально ответственным, доходчивым, интересным. Политически мотивированное искусство, как у Андреса Серрано, Комара и Меламида или Ханса Хааке, может показаться отталкивающим или чересчур резким. Поэтому время от времени раздаются призывы к очередной интеграции художника в общество, а художников критикуют за неумение отразить в своем творчестве политические проблемы иначе как в полемической форме[37]. При этом предполагается, что вся проблема – в образовании: художники должны быть знакомы с историей политического искусства, разбираться в политике и экономике. Но, возможно, ситуация еще более удручающая. Может быть, уход искусства в башню из слоновой кости – естественный, имеющий глубокие корни феномен, и дополнительным образованием для художников дела не исправить. Я уже говорил в первой главе о том, что отделение художников от остального общества началось в эпоху романтизма, и за последующие две с лишним сотни лет эта тенденция только усиливалась. Исторически так сложилось, что у художников и общества, в котором они живут, мало точек соприкосновения, и педагогические инициативы вряд ли что-либо существенно исправят. С исторической точки зрения, эти две позиции – художники, создающие не связанные с жизнью произведения, и просветители, жалующиеся на изоляцию художников, – известны уже давно. Так, может, вместо того чтобы пытаться искоренить этот феномен, стоит изучить его и понять?

Здесь есть и еще один, довольно тонкий, момент. Искусство никогда не было прямым отражением общества. В Китае при жизни Дун Цичана, одного из известнейших китайских художников-новаторов, политическая жизнь была относительно

спокойной, с другой стороны, смена династии Мин династией Цин, одно из самых бурных событий в китайской истории, почти не оставило следов в живописи. Искусствовед Эрнст Гомбрих заметил, что на Западе «и маньеризму, и барокко приписывали то, что они выражают дух Контрреформации, однако эти утверждения нелегко подкрепить доказательствами»[38]. Похоже, настоящее искусство редко отражает текущую политическую ситуацию, и от этого еще труднее понять, как готовить художников к созданию интересных политически ангажированных произведений[39].

Является ли современное искусство отражением общества? Да, во всех смыслах. Но также имеется группа художников, которые учились в относительной изоляции от представителей других профессий. Естественно, в их искусстве ощущается недостаток научных, юридических, медицинских и других знаний – так, может, не стоит говорить о том, что оно – отражение мыслей и чувств всех людей вообще и общества в целом?

Как обучить (и научиться) посредственному искусству

Из тысячи студентов-художников, наверное, только пятеро смогут зарабатывать на жизнь своим творчеством и, может быть, одному из них так повезет, что он прославится за пределами своего города. Это не приговор. Такова природа славы, сочетание таланта и пробивных способностей – редкость. Вдобавок слава выбирает человека наугад. Множество интересных художников прозябают в безвестности, потому что не показали свои работы на выставке в нужный момент, не представили их нужным людям. Негативная рецензия или плохая погода во время вернисажа – этого бывает достаточно, чтобы загубить карьеру на корню. Не существует единого мнения о том, что считать великим, важным или заслуживающим внимания, и во второй половине XX века авангард стал расплывчатым понятием.

И все же, помимо проблем удачи и истории, есть еще одна: на самом деле подавляющее большинство художников не производят интересное искусство. А следовательно, большая часть студентов не создают искусство, подобное тому, которое они изучают и которым восхищаются. Некоторые возразят, что ориентируются в своем творчестве на «лучшие» образцы и что в художественных вузах всегда полно людей, которые просто копируют то, что было создано другими и пользовалось заслуженной славой. Показ дипломных работ в художественных вузах дает ощущение потрясающего разнообразия, как будто каждый студент – первооткрыватель нового искусства, какого еще не видел мир. Когда смотришь на эти работы, создается впечатление, что все они отличные и, если бы не превратности рынка, почти наверняка обречены на успех. Но стоит посмотреть на дипломные работы предыдущих выпусков – и восторгов поубавится. В каталогах художественных вузов начала XX века – репродукции студенческих работ, выглядящих как рабские подражания Джону Сингеру Сардженту или Анри Тулуз-Лотреку, а в каталогах дипломных работ 1950-х вы найдете сотни подражаний абстрактному импрессионизму. Глядя на каталоги выпусков прошлых лет, я понял одно: при всем разнообразии все эти произведения полвека спустя кажутся однотипными. Работы, которые казались новыми или многообещающими, с течением времени начинают восприниматься такими, какие они есть на самом деле: как довольно посредственные, слабые попытки подражания модному на данный момент стилю. Это удручает,

конечно, но этому учит нас история. (Если вы сомневаетесь, зайдите в какую-нибудь крупную библиотеку, где хранятся каталоги таких учебных заведений, как, например, лондонская Королевская академия. Когда смотришь на самые ранние каталоги студенческих работ, создается впечатление, будто они все выполнены одним человеком, а в самых последних, новых, каждое произведение кажется новаторским. Время стирает различия.)

Торжество усредненности, о котором идет речь, на глаз современников совсем незаметно. Студент может даже не подозревать о чужих влияниях в своем искусстве. Унылое однообразие будет очевидно только следующим поколениям, для этого нужно время. Поэтому было бы неправильно называть современные работы подражаниями или бледными копиями – они таковыми не воспринимаются ни студентами, ни преподавателями. И это к лучшему, однако нет гарантии, что ваша работа не окажется в конце концов слабым отзвуком чьей-то еще. Большинство работ на художественной ниве, как и на всякой другой, типичны и неоригинальны.

В то время как художественные классы продолжают плодить нормальные, средние работы, музеи отдают предпочтение работам необычным, смелым, сильным, нестандартным. В Национальной галерее в Вашингтоне предпочитают крупные по масштабу и по замыслу произведения: в начале 1990-х там висели работы Раушенберга, большие полотна Дибенкорна и Поллока, а также Готлиба и Ротко, а для *Zim Zum* Ансельма Кифера – гигантской картины на листовом свинце – был даже отведен отдельный зал. Среди нескольких работ поменьше размером демонстрировались флаги и мишени Джаспера Джонса – тоже сильные, смелые и провокативные. Преобладание больших полотен характерно для абстрактного экспрессионизма – стиля, с которым этот американский «национальный» музей должен познакомить публику. (В музее, представляющем сюрреализм, мы бы увидели не столь огромные работы.) Однако в целом то, что остается в музеях, – это произведения яркие, агрессивные, бескомпромиссно авангардные и, как правило, необычные. Лучшие из лучших, по какому бы принципу их ни отбирали.

Для сравнения приведу очень простой пример. Обычный среднестатистический человек – в том числе и среднестатистический студент-художник – не новатор, не провокатор, не стремится громко заявить о себе. Подавляющее большинство студентов художественных вузов выполняют задания без особых творческих мук, и лишь немногие из них способны на нечто экстраординарное. Думаете вы или нет о

критериях, которыми руководствуются музеи вроде Национальной галереи, факт остается фактом: большинство работ, созданных на занятиях, будут совершенно обычными, с низкой энергетикой. Немногие из нас могут сказать новое слово в современном искусстве.

У среднестатистических людей и энергетика средняя, а значит, они сильно отличаются от тех немногих, которые находят свой «голос» для более насущных, дерзких, злободневных, «важных» или «глубоких» мыслей. Это стало бы поводом для меланхолии, если бы все студенты мечтали о таких способностях. Тот факт, что в большинстве своем студенты-художники не унывают, указывает на то, что это не так. К тому же, некоторые обозреватели критикуют музеи за их тенденциозный отбор (например, Национальная галерея делает акцент на творческом наследии белых художников-мужчин, претендовавших на всемирную известность и имевших пристрастие к огромным холстам). Большинство из нас в принципе устраивает наш уровень энергетики и мастерства. Чуточку не устраивает – каждого, но тех, кого совершенно не устраивает, – считаные единицы. Многие живут без творческих озарений, и способности у многих ограниченны. Кто-то не способен к глубоким переживаниям и мыслям и не может создать произведение, пронизанное сильными эмоциями или свидетельствующее о незаурядном интеллекте.

Как правило, студенты-художники создают произведения, имеющие иную ценность, по сравнению с искусством, которое они любят или которому их учат. В массе своей эти работы менее агрессивные, более уютные, понятные и приятные, чем высокие образцы, вошедшие в историю. То искусство, что создается в студенческих мастерских, неизбежно более спокойное, сдержанное и даже робкое, по сравнению с «движениями» и «шедеврами», как их называют в учебниках по истории искусств. И это подводит меня к тому, что я хочу сказать: преподавателям стоит подумать о том, чтобы учить молодых художников на примерах «среднего» искусства, а не только на знаменитых образцах, как это принято сейчас. Было бы и разумно и честно учить искусству, не ориентируясь на качества, редкие в институтском окружении.

Для этого нужно найти возможность поговорить об общечеловеческих, житейских ценностях, не принижая, а возвышая их. Бывают робкие люди, и преподавателю следует поговорить о робости как о положительном свойстве характера. Кто-то чересчур сдержан и пытается в своем искусстве показать дистанцию между собой и миром – таких следует похвалить и

предостеречь от подражания известным художникам. Но дело в том, что язык художественной критики и искусствознания – не для сдержанного и робкого искусства. Когда говорят: «Прекрасная сдержанная работа!» – в этих словах слышится ирония, а во фразе: «Вполне успешная в своей несмелой манере работа» – звучит снисхождение. Порой «сдержанный» воспринимается как прямой упрек (может, лучше было бы вместо этого сказать «глубоко личный»). И над такими словами, как «китч», «неудача», «скука» и «средняя», следует серьезно подумать.

Я не говорю, что слабость всегда менее интересна, чем сила, – напротив, я считаю подражательное, провинциальное, наивное и старомодное искусство очень интересным[40]. Большинство художников все же не Рембрандты и не Киферы, и я не знаю ни одного художника, кто хотел бы стать слабым подражателем Рембрандта или Кифера. А чтобы не стать слабым подражателем, среди прочего нужно научиться замечать достоинства в заурядном: дать среднему искусству право на существование и попытаться понять его особую природу.

Конечно, не все среднее искусство робкое, несмелое, скромное, неоригинальное или простое. Но преподаватель может либо вселить в студентов уверенность, что они могут сделать «лучше», или же похвалить студенческие работы за то, что в них есть. Некоторые преподаватели пытаются помочь студентам, приводя в пример знаменитых художников, – имена великих можно часто услышать на занятиях. Можно предложить студенту на выбор художников, с которыми тот может поспорить или которым будет подражать, и если преподавателю кажется, что студент выбрал неправильный пример, можно подсказать более подходящий. Все преподаватели разными способами пытаются «исправить» творчество своих студентов – в этом и состоит цель обучения. Но представьте, каким стало бы обучение, если бы цель была не в том, чтобы исправить творческую манеру, но принять ее как данность и помочь студентам осознать, что именно они уже делают. Тогда целью стало бы познание себя, а не исправления любого рода. То есть нужно признать, что среднее искусство тоже имеет свои достоинства, и не пытаться превратить его во что-то такое, что средним не является. Немного позже я еще вернусь к этой мысли, когда речь пойдет о различиях между описательной критикой, задачи которой – понять, что сделано, и оценочной критикой, пытающейся обобщить, исправить и дать совет.

Я предпочитаю трезвый взгляд на то, что на самом деле происходит в обычных вузовских аудиториях, и особый интерес для меня представляют странные ситуации, возникающие, когда преподаватели и студенты имеют дело с обыденным и заурядным

в искусстве. Приведу один такой диалог: беседуют студент и преподаватель, последний размышляет о достоинствах среднего искусства.

> – Приятная, сдержанная работа. Во многом повторяет то, что ты делал раньше, довольно похоже на твои прошлогодние работы.
>
> – Вы считаете, это плохо?
>
> – Нет-нет, по-моему, надо продолжать в том же духе. Я имею в виду, это показывает, что ты думаешь об одних и тех же темах, как будто купаешься в них. Это неплохо… даже приятно снова видеть то же самое.
>
> – Ну, тут я пытался изобразить книги более точно. Думаю, они тут стали чуть-чуть более невесомыми.
>
> – На самом деле они не выглядят лишь плодом фантазии, во всяком случае не так, как лампа или карандаши.
>
> – Да, мне тоже так кажется.
>
> – Иногда, когда я смотрю на твои картины, я понимаю, что тебе нет дела до реальности, что картины – что-то вроде грез. И тут надо бы поосторожнее: если ты начнешь об этом слишком много думать, они станут неестественными, натужными. А они как грезы, картины – как грезы.
>
> – Порой я тоже так думаю.
>
> – Самые удачные твои картины – такие, где ты работал не слишком сосредоточенно, как будто поглядывал в окно или смотрел телевизор, когда рисовал.
>
> – Верно, так и было. Спасибо.

Я не говорю, что идея хороша для любого художника или преподавателя. Я хочу сказать, что пример, отчасти выдуманный (он строится на обрывках подслушанных мною разговоров), звучит странно и тем самым оттеняет обычные разговоры в студии. Обычно обучение среднему искусству имеет целью нечто иное, нежели само среднее искусство. Его цель – улучшить, усилить, закрепить, объединить, получить что-то новое, радикальное, сильное, необычное… к этому списку можно добавить много других очевидных и спорных понятий. Короче говоря, оно нацелено на шедевры, которые висят в музеях. Перед среднестатистическим студентом-художником могут сколько угодно маячить эти цели, но он редко их добивается и даже не всегда к ним стремится. Среднее искусство – вот что мы создаем. Готовы ли мы это признать и, признавая, обучать

изобразительному искусству с пользой для дела?

И здесь также важно, хорошо ли студенты ладят друг с другом. Слишком робкие и нечестолюбивые студенты неохотно показывают свои работы. Преподаватели по своему опыту знают, что в большинстве групп есть робкие студенты. Несколько раз при личной встрече мне доводилось видеть работы, которые не показали бы большинству других студентов и преподавателей: маленькие нежные акварели, наивные фантастические пейзажи, пастели в стиле Матисса. Некоторые работы были настолько посредственные, что не имело смысла разбирать их в аудитории. Может, если бы посредственность вышла из тени на свет, можно было бы найти в таких произведениях новые достоинства и интересные черты.

Чему можно не научиться в художественной мастерской?

Теперь, когда строгие академии в барочном стиле почти полностью исчезли (хотя многое еще осталось от них в провинциальных вузах и в таких регионах, как Южная Корея, Сингапур и Восточная Европа), создается впечатление, что студенты-художники могут учиться практически любому виду изобразительного искусства. Если вы хотите изучать фигуративную живопись, вероятно, вы не пойдете за этим в Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе или Калифорнийский институт искусств, а если мечтаете работать на дорогостоящей графической станции, вероятно, не станете поступать в скромный гуманитарный иститут. У каждого художественного отделения и художественного вуза свой уклон, но если посмотреть вокруг, кажется, можно найти место, где обучают практически любому виду искусства.

По крайней мере, так говорится в многочисленных рекламных проспектах художественных вузов: путь к искусству открыт, и ничего невозможного нет. Но я не уверен, что художественное образование так всеохватно, как кажется. Я насчитал девять видов искусств, которые обычно не практикуются в стенах вузов. Если вы интересуетесь одним из них, вам лучше полагаться только на свои силы и изучать его самостоятельно.

1. Искусство, требующее знания традиционных техник

То, что сегодня мы называем живописью и графикой, полностью отличается от того, чем это было в прошлые века. Четыре раза за всю историю западной цивилизации живопись умирала – то есть ее главные приемы оказывались забыты: сначала – когда были утрачены древнегреческие живописные работы и учебники, затем – в XVI веке, когда был утрачен метод Яна ван Эйка, в третий раз – в конце XVIII века, когда была прочно забыта техника венецианского Ренессанса, и в четвертый раз – в начале XX столетия, когда живопись *alla prima* (за один сеанс) окончательно сменила более систематичные барочные техники. Ренессансная живопись выполнялась в несколько этапов, когда каждому слою перед нанесением следующего давали подсохнуть, а образы конструировались, то есть продумывались заранее и доводились до конца более или менее методично и планомерно. При написании одной картины использовались разные эмульсии (типичная последовательность: темпера, масло,

затем лессировка и лак). В наши дни художники пишут быстро, *alla prima*, одним довольно толстым слоем. Даже романтическая живопись начала XIX века значительно отличалась от того, что делается сейчас. Перемены начались еще с Мане и импрессионистов.

Бессмысленно изучать старинные тексты, потому что братья Ян и Губерт ван Эйк хранили свои методы в тайне, и нет ни одного ренессансного источника, где было бы сказано, как лессировал Тициан. Не помогает и современный химический анализ, потому что самое важное в техниках – например, сверхтонкие красочные слои – нельзя досконально изучить ни в ультракрасном, ни в рентгеновском излучении, ни в микросрезе. Некоторые немецкие тексты, написанные на рубеже XX века, свидетельствуют о попытках воссоздать ренессансные методы, но даже их трудно интерпретировать, поскольку те традиции реконструкции ушли в прошлое[41]. Так что масляная живопись как вид искусства уже несколько раз умирала, и то, что мы сегодня называем масляной живописью, очень мало похоже на то, что называли этим словом в прошлые века.

Стоит поразмышлять об этих утратах, потому что принято считать, что масляная живопись какой была, такой и осталась, а нынешние картины отличаются от старинных только потому, что современных художников интересует другое. Художники в наши дни уже не думают о религиозном сюжете, исторической точности деталей или о нравоучительных аллегориях, они не так сильно заботятся о правдоподобии, как старые мастера. Модернизм и постмодернизм принесли с собой разительные перемены, но не стоит упускать из виду и то, что сама техника также была утрачена, и то, что происходит, минута за минутой, в учебных аудиториях, полностью отличается от того, что происходило там когда-то.

То же относится и к рисунку, который тоже выполнялся в несколько стадий. Современный, постбаухаусный рисунок делается интуитивно, быстро и без правил; для сравнения: правила рисования с середины XV до середины XIX века были довольно жесткими, иногда с собственной последовательностью этапов и даже со своим собственным терминологическим словарем.

Поэтому я считаю, что масляной живописи, как ее понимали раньше, нельзя научиться на занятиях в мастерской; то же самое можно сказать и о рисунке. И даже когда на художественных отделениях предлагают студентам курсы «Живопись» и «Рисунок», на самом деле имеется в виду «Живопись с 1850 года» и «Рисунок с 1850 года». Живопись и рисунок следовало бы поместить в

список утраченных или почти утраченных техник – что-то вроде «Красной книги» техник, находящихся под угрозой исчезновения:

Масляная живопись (времен братьев ван Эйк, венецианского Ренессанса, барокко, романтизма)

Темперная живопись (по средневековым правилам)

Рисунок (времен Ренессанса, барокко, романтизма)

Ваяние из мрамора (без применения пневматических молотков)

Гравюра на меди и стали

Ксилография с применением самшита и других твердых пород дерева

Фресковая роспись (с использованием гашеной извести, не гипсовой имитации)

Техническая фотография (зонная система и т. п.)

Бронзовое литье по восковым моделям (ренессансные и барочные методы, не то, что сегодня называется «классическим литьем»)

Старинные техники ковроткачества

Верно говорят, что нет серьезных причин возвращаться к стилям предыдущих веков. Но это не значит, что старинные методы нам совсем не интересны. Большинство упомянутых в этом списке техник требуют значительных затрат времени и предполагают повторяющиеся и монотонные механические движения. Методы, которым учат в наши дни, технологически проще и позволяют быстрее добиться результата. Сегодняшние художники нетерпеливы и обычно не желают возиться с многослойной ренессансной живописью или заморачиваться строгими правилами барочного академического рисунка. Но при этом сложные технологии, из-за которых прежние методы были забыты, могут вновь привлечь к ним внимание: монотонность, дисциплина и повторяющиеся действия могут быть даже по-своему интересны[42]. Я знаю нескольких художников, которые занимаются ксилографией, и необычный материал очень интересно сказывается на результатах их работы. Художников, делающих гравюры на стали, я не встречал, но очень хотелось бы.

Методы старинной масляной живописи – как вымершие виды птиц, мы при всем желании не можем их вернуть. Но техники, «оказавшиеся под угрозой вымирания», все еще можно восстановить. Просто этим техникам не обучают, вот и считается, что им нельзя научиться на занятиях. При головокружительном росте новых техник может показаться, что перечисленные в моем списке виды мало кому нужны или тривиальны. Как раз напротив:

они были основными на протяжении многих веков. В этом смысле современная практика обеднела.

2. Искусство, которое отнимает много времени

Еще одна разновидность искусства, которому не учат в современных художественных вузах – такое, когда от начала и до завершения произведения уходит несколько месяцев. Сёра понадобилось два года, чтобы написать «Воскресный день на острове Гранд-Жатт» – в ренессансной и академической практике не слишком много для выпускной работы. Представьте, однако, что случилось бы с Жоржем Сёра, попади он на современное обсуждение работ в студенческой мастерской. (Я попытался вообразить разговор Сёра с преподавателем живописи.)

> – Ну что, Жорж, я вижу, ты все еще работаешь над той же картиной, что мы уже видели в прошлом семестре.
>
> – Да.
>
> – Похоже, с тех пор мало что добавилось.
>
> – Ну, я изменил чуть-чуть несколько фигур и сейчас работаю над цветовым балансом в соответствии с моей теорией о…
>
> – Ладно, ладно, выбирай хоть какую теорию. Лишь бы на пользу искусству. Но где же все остальное?
>
> – В прошлом году я закончил последний набросок маслом.
>
> – Мне кажется, ты должен показать нам больше. Больше рисунков, больше «набросков маслом», может быть, даже скульптуру. Не надо топтаться на месте. Экспериментируй. Делай эскизы, рисуй с модели. У тебя все фигуры застывшие.
>
> – Меня интересует такой тип статичного вида.
>
> – Конечно, я приветствую оригинальность, но ты топчешься на месте. Больше года сидеть над одной и той же картиной!
>
> – Да.

Если бы Сёра был нашим современником-студентом, его картину, может, и похвалили бы за необычность, но едва ли похвалили бы за двухлетнее корпение над одним холстом: в конце концов, за два года можно выучиться на магистра искусств! Современная программа обучения изобразительному искусству просто не рассчитана на такие долгоиграющие проекты.

3. Работы в одном стиле

Еще один вид искусства, которое вроде бы отнимает время, – это работы, выполненные в одном стиле или формате. Студентов, пишущих лишь небольшие акварели, или скульпторов, использующих одну форму, преподаватели пожурили бы за однообразие. Вот фрагмент обсуждения – студент представил монохромные этюды человеческой фигуры. Кто-то поинтересовался, почему он не использовал цвет.

> – Мне казалось, тут и без того есть над чем подумать, поработать.
>
> – Но если ты отказываешься от цвета, тогда… ну, тогда остаются другие вещи, которые люди советуют делать, – попробуй. Это может неожиданно сработать.
>
> – Эти руки выглядят как трубки. И не потому, что свет и тень не создают фактуры. Надо экспериментировать, стремиться к большему. Может, процесс выйдет немного из-под контроля, но ты узнаешь что-то новое.
>
> – Да, сделай следующий шаг. Уничтожь это и кое-чему научишься.

Студентам-художникам непросто выдерживать и развивать в своих работах единый стиль, потому что преподаватели – за разнообразие, а не за единство. Порой педагоги говорят, что хотели бы видеть работы другого рода, лишь бы что-то сказать, а иногда им просто утомительно просматривать слишком много однообразных произведений. Но почему искусство не может быть осознанно ограничено? И почему бы, думаю я, преподавателю не потрудиться?

4. Слишком разностилевые работы

В художественных вузах и на художественных отделениях студентам пытаются помочь выработать «стиль» (или «голос», «манеру»). И это вроде бы естественно, но налагает ограничение на то, что предстоит сделать. Многие художники, которых мы называем «великими», обрели свой узнаваемый стиль уже после того возраста, когда большинство студентов получают дипломы. Рембрандт долго мучился с основными вопросами техники. Тициан, конечно, и в молодости был виртуоз, но его поздние стили еще не оформились. В других видах искусства можно найти похожие примеры. Первый сборник стихов Роберта Фроста вышел, когда ему было тридцать девять лет, а Уоллес Стивенс издал первую книгу в сорок три года. Можно ли было подсказать им что-либо полезное, когда им было по восемнадцать-двадцать? В

Древнем Китае мысль о том, чтобы выработать собственный стиль, вообще почти не звучала, и величайшие китайские художники всю жизнь подражали тому или иному предшественнику.

Порой из-за обилия стилей у студента преподавателю кажется, что его вообще нельзя ничему научить. Если студент приближается к защите магистерского диплома и все еще показывает абстрактные работы наряду с реалистическими или делает алюминиевые скульптуры наряду с гравюрами и голограммами, создается впечатление, что он распыляется, не может выбрать что-то одно. А все потому, что преподаватели, естественно, ищут то, что в поэзии именуется «голосом»: единый узнаваемый набор тем и интересов, особый характер, особую манеру. Идеальный студент находится где-то между маньяком, который привержен одному стилю (как описано выше, см. п. 3), и шизофреником, который не может решить, что же он такое. Студенческое творчество должно быть достаточно цельным – иначе его не воспримут всерьез.

5. Стили, требующие наивности

Анархичное и нигилистическое искусство, такое как дадаизм, вовсе не обязательно для учебного заведения, но если студенты работают в таком стиле, ничего плохого в этом нет. Даже перформансы с элементами насилия, копрологии или секса занимают отведенное им место на отделении искусств – в конце концов, все это пошло от дадаизма.

Но есть вид искусства, для которого занятия в учебных мастерских не полезны и – более того – вредны. Простой пример – немецкий экспрессионизм и отпочковавшиеся от него прочие виды экспрессионизма. Примерно в 1909 году Эрнст Людвиг Кирхнер и группа «Мост» выработали агрессивный, грубый, порой уродливый стиль. Но это было четко продуманное решение – главное было не думать о некоторых вещах, о которых студенты-художники обычно привыкли думать. Кирхнер, Эрик Хеккель и Карл Шмидт-Ротлуф не изучали перспективу, академическую композицию, конструирование условного пространства, академический цвет, историю стилей, правила портретной и сюжетной живописи или целый репертуар реализма. Именно это отсутствие интереса к данным проблемам стало главным для их экспрессионистического стиля. После Первой мировой войны Кирхнер продолжил заниматься живописью, а помимо этого начал на удивление серьезное исследование, внимательно приглядываясь к различным историческим стилям и к тому, что делал в искусстве Писсарро. Последние работы Кирхнера, хоть

ими иногда и восхищаются – искусствоведы предпочитают не говорить, что он начал сдавать, – явно мягче, некоторые даже выглядят как декоративные пастиши в духе Пикассо (периода конца 1910-х).

Немецкий экспрессионизм и некоторые другие виды экспрессионизма основывались на том, чтобы не думать, чему обычно учат на занятиях в мастерских. Я не хочу сказать, что экспрессионистские работы нельзя делать в институтах или университетах. На самом деле, не важно, знаете ли вы об истории искусств или печатной графике, о кьяроскуро и прочем, – рано или поздно вы начнете задумываться о таких вещах, а экспрессионизм строится на том, чтобы не задумываться. (С точки зрения преподавателя, трудно представить, как можно научить художников такому стилю, разве что загипнотизировать и попросить забыть все, что они знали.) Так что есть некоторый набор стилей, которые в учебном заведении не приживутся, такие, которым знания даже вредят. Преподаватели обычно видят, когда программа обучения не приносит студенту пользы, но не многие из них дают студенту совет перейти в мастерскую другого педагога, чтобы сохранить то лучшее, что есть в его искусстве. Ведь чем дольше студент посещает занятия, тем больше он узнает – а это может быть неправильно для тех, кто подумывает об экспрессионизме. Много лет назад, когда я преподавал историю искусств, я обычно советовал студентам, увлекающимся неоэкспрессионизмом, бросать учебу. И думаю, я бы сказал так снова, если бы преподавал сейчас: так честнее.

6. Искусство, нуждающееся в экстенсивном контакте с нехудожественной информацией

Я уже предлагал провести параллель между средневековыми художниками, отрезанными от остального мира в своих мастерских, и современными студентами-художниками, замкнутыми в своих учебных заведениях. И та и другая группа из-за своей замкнутости не способна живо реагировать на интеллектуальные запросы своего времени. Студенты институтов, специализирующиеся на изобразительном искусстве, имеют возможность хотя бы бегло ознакомиться с другими предметами, но студенты художественных вузов, помимо занятий искусством, узнают очень мало. В 1986 году специально подсчитали: на то, чтобы закончить все 8,1 тысячи курсов в Беркли, понадобится тысяча лет, а библиотеки крупных университетов, как правило, заказывают 10 миллионов книг и подписываются на 40 тысяч периодических изданий[43]. Может, студентам-художникам и не нужен такой большой объем информации, но знания, которые

получает студент обычного института, доступны художникам лишь в очень упрощенном виде.

Некоторые виды искусства требуют глубокого знания предметов, которые не преподают в большинстве художественных вузов. Студенты-художники обычно черпают темы для своих работ из мира искусства или из мира политики и опираются на личный опыт. Искусство, в котором используется математика (например, Доротея Рокберн и Сол Левитт в своих работах использовали теорию чисел), и искусство, включающее в себя сложные тексты (как у Джозефа Кошута, например), требует изучения других предметов, помимо чисто художественных. Так, студенту-художнику, желающему развивать историческую тематику, будет недостаточно обзорного курса всемирной истории – а большего в художественном вузе ему не предложат. Если студент интересуется каким-то художником прошлых веков, ему следует основательно изучить историю искусств. Каждому из таких студентов я бы посоветовал дополнительно позаниматься в соседнем институте. То же, но в меньшей степени относится к учащимся гуманитарных институтов, чья специальность – художественное творчество. Сам я в институте специализировался не на искусстве, и не потому, что не рисовал и не писал картин, а потому, что слишком много всего другого хотелось узнать.

7. Искусство, требующее многолетней подготовительной работы

Эту тему я отделяю от первой («Искусство, требующее знания традиционных техник»), потому что некоторые традиционные техники можно изучить довольно быстро. Но есть и такие, которым в художественном вузе научиться невозможно, потому что на их освоение уходят долгие годы. В барочных академиях студенты годами выполняли нудные однообразные упражнения, оттачивая штрихи и вообще набивая руку. Сегодня эта традиция находит продолжение в специализированных училищах и мастерских, однако студенты, как правило, не очень интересуются подобного рода навыками, поскольку не видят в них большой пользы и не готовы тратить на это драгоценное время.

На самом деле, на то, чтобы в совершенстве овладеть мастерством литографии или живописи маслом, уходит порой вся жизнь, однако для подобных дисциплин нет спецкурсов длительностью более одного года. Студентам приходится собирать знания урывками, по крупицам. Другие примеры – персидская миниатюра и русская иконопись: на освоение этих техник уходят долгие годы. В каждом из этих случаев за один год

можно набить руку, однако на самом деле на это нужно больше времени. И если освоение основ ремесла требует больше двух-трех лет обучения, такие предметы просто не приживаются в художественных вузах. В институте или в художественном училище студенты могут посещать несколько курсов по одной специальности, но обычно между этим курсами нет преемственности, как это было в барочных академиях. Техникам, требующим постепенного систематического изучения, нет места в современной учебной программе художественных вузов.

8. Так называемому промышленному искусству не учат

В мастерских Уильяма Морриса ученики осваивали разные техники декоративно-прикладного искусства, все их изделия находили применение в быту. В современных художественных вузах можно узнать о самых разных материалах, но в учебную программу редко включают методы изготовления коммерческой продукции. Студентов при желании могут научить, как делать серебряные серьги, но делать серебряные подсвечники или оловянные лампы их не научат. В учебной программе курс по фарфору, хрусталю или промышленному мебельному дизайну – большая редкость. Порой все дело в эстетических предпочтениях (в арт-мире фарфор сейчас не в чести), иногда в технологии и опыте. Я не знаю ни одного художественного отделения, где учили бы работать с пластмассой и новыми видами стекла, а также штамповке, протяжке и прокату металлов. А ведь эти материалы окружают нас повсюду: из них делают автомобили, суда, мебель и бытовые принадлежности. Может, студенты-художники и не захотят делать тостеры, но заранее этого сказать нельзя, пока не появятся мастер-классы по изготовлению тостеров. Огромные области материальной технологии остаются неохваченными в художественных вузах, поскольку они ассоциируются с коммерческими или промышленными задачами. Лишь немногие художественные вузы берут пример с Баухауса и знакомят студентов с секретами промышленного производства. В результате, если студентам хочется изготовить металлический светильник или холодильник, у них получаются странные имитации из подручных средств: светильники из папье-маше, холодильники из металлолома. Даже на занятиях по кинетической скульптуре, неону и электронике материалы приносят со стороны – я не знаю ни одного студента-художника, который бы умел изготовить печатную плату, аккумулятор или электрический выключатель. И разумеется, голография, видео, кино, фотография и компьютерная графика в немалой степени зависят от технологий, которым не обучают в художественных

вузах.

Со времен промышленной революции стало обычным делом использовать вещи, устройство которых мы не можем объяснить. Я не хочу сказать, что художники обязаны также изучать и инженерное дело, просто странно, что из студентов считанные единицы имеют возможность познакомиться с миром промышленных материалов. Такие красивые материалы, как радужный лавсан и акрил, иногда применяются в студенческих работах, но обычно выбор ограничен деревом, папье-маше и керамикой – простыми и традиционными материалами, которые в свое время пропагандировало «Движение искусств и ремесел», а не высокотехнологичными, которые на самом деле являются частью нашей повседневной жизни.

Необычные материалы применяются реже, потому что они могут вызвать у зрителей ассоциации с научной фантастикой или техническим прогрессом. У глины, дерева и простых металлов то преимущество, что они относительно нейтральны, они как бы «исчезают» в объекте, и их можно использовать для решения самых разных творческих задач. А такие технологии, как голография, до сих пор несут на себе печать научной фантастики: при взгляде на голограмму невольно задумываешься о том, как все это сложно устроено. Но нельзя заранее сказать, из какого именно материала получится настоящий шедевр. Так почему бы не сделать что-нибудь, взяв окрашенное боросиликатное стекло или жидкокристаллическую краску? Или попытаться сделать пенополиуретановый матрас или коврик для компьютерной мыши.

9. Несерьезное искусство

XX век оказался на редкость несерьезным веком в истории искусства, оставив нам в наследство огромное количество сатирических, иронических и легкомысленных произведений. Но при этом каждый студент и преподаватель до сих пор уверен, что искусство – вещь серьезная. Студентов-художников часто спрашивают, серьезно ли они относятся к своей работе, увлечены ли своими замыслами и собираются ли «глубже разрабатывать» избранную тему. Художники пересыпают свои интервью назиданиями, что если ты можешь делать что-то еще, помимо картин (скульптур, фильмов), способен не только рисовать, ваять, вырезать и т. п., то ты не настоящий художник. Преподаватели, вручая выпускникам дипломы, напоминают о «высоком призвании» художника, который должен сказать свое слово в искусстве, и о том, что художником человек становится не по желанию, а потому, что иначе не может. Журналисты и родители твердят о «таланте», «даре» или «творческом потенциале».

Студентов до сих пор то и дело спрашивают: чувствуешь в себе творческий потенциал? Готов ли посвятить себя чему-то «действительно серьезному»? Ты уверен, что это станет открытием? Ты всерьез увлечен своей идеей? Хотел ли ты этим своим произведением сказать что-то очень важное? Готов посвятить себя творчеству?

Все это восходит к изначальному кругу идей, доставшихся нам в наследство от древних греков и мыслителей эпохи Возрождения, в частности представлению о том, что художник – этакий гений, меланхолик и социопат. Художники-постмодернисты еще в 1960-е стали оспаривать эти идеи, но совершенно очевидно, что они до сих пор владеют нами, потому что мы до сих пор пытаемся относиться к искусству серьезно.

Имеет ли право художник творить играючи? Не увлеченно? Почему нам трудно представить художника-любителя, творящего в свободное от работы время, которого можно по праву поставить в один ряд с великими мастерами? Почему бы не писать картины под грохочущий рок-н-ролл? (Энди Уорхол так делал и уверял, что это отвлекало его от ненужных мыслей.) Почему художник обязательно должен «раскрыть» идею, а не пускать мысли на самотек, как делал Дюшан? Почему преподаватели не говорят своим студентам, что искусство – это приятное времяпрепровождение или хобби? Подобные вопросы выглядят нелепыми, потому что нам все еще кажется, что занятие искусством в принципе очень ответственное дело. Когда говорят, что в произведении искусства «присутствует юмор», подразумевается, что «искусство» – нечто серьезное, достаточно серьезное, чтобы в нем нашлось немного места для юмора.

Эта мнимая серьезность искусства сильно отразилась на преподавании. Из-за этого студенты, часто даже не отдавая себе отчета, берутся за проекты, требующие глубокой сосредоточенности. Беспечность, легкомыслие в студенческом творчестве редко встретишь – такие работы сочли бы поверхностными или дерзкими. Если студент представит шутливую работу, скорее всего, это назовут безответственным поступком, как будто он посягнул на что-то святое. Но если не слишком стараться, то у вас может получиться что-то интересное именно потому, что нет пресловутой «одержимости» творчеством. И если верно, что студенты порой «мало думают» о своей работе, верно и то, что они склонны к предельной серьезности. Оба пути не представляют интереса. Чрезмерная увлеченность и сосредоточенность сужают возможности искусства точно так же, как и чрезмерное легкомыслие. К сожалению, в процессе обучения изобразительному искусству почти всегда поощряется и

вознаграждается предельная серьезность, а не что-то другое.

* * *

Нетрудно было бы продолжить этот перечень всего, чему не учат на занятиях изобразительным искусством. Но я всего лишь хотел показать, что преподавание изобразительного искусства в наши дни вовсе не универсально и не свободно от ограничений. Программа обучения искусству в начале XXI века претендует на полную беспристрастность и непредвзятость, однако у нее имеются свои цели и догмы. Какие именно – сейчас трудно сказать, но они пронизывают все. Вероятно, хоть я не могу подтвердить это никаким историческим примером, студенты в академиях XVII века чувствовали себя не менее свободными, чем мы. Однако, оглядываясь на них из нашего далека, мы видим крайне ограниченный круг практик. Не исключено, что будущие поколения будут так же думать и о нас.

Проблема декоративности

Три категории людей слишком часто задумываются о декоративности. Абстрактные живописцы все время боятся, как бы их произведение не оказалось чем-то вроде «обоев» или «комнатного украшения». О декоративности беспокоятся также студенты, изучающие интерьерный дизайн, моду, визуальный дизайн, визуальные коммуникации, графический дизайн. Для них «декорация» – плохое слово, понижающее статус того, что они делают. В наши дни вы вряд ли услышите от людей искусства, что сделать стул не так важно, как написать картину. Тем не менее, дизайнеры мебели знают, что именно так все и думают. Третья группа, которую заботит проблема декоративности, это администраторы, преподаватели и те, кто, собственно, составляет учебные курсы в художественных вузах. Они беспокоятся об этом, потому что не хотят делить свое учебное заведение на отделения для «дизайнеров» и «художников». В некоторых вузах такое разделение есть, и вполне удачное: половина студентов изучает чистое искусство, вторая – это «прикладники» или «декораторы», и даже на одном отделении, например отделении визуальных коммуникаций или дизайна одежды, кто-то из студентов нацелен на высокое искусство, а другие – больше на зарабатывание денег.

Но не только стремление зарабатывать отличает студентов-дизайнеров от студентов – ревнителей чистого искусства. В какой-то степени эти две группы позаимствовали из прошлого разные идеи. Живописцы готовы рассуждать о Кифере, Поллоке или Босхе, дизайнеры упомянут Нагеля, Шанель и Лакруа. Это значит, что живописцы могут почерпнуть огромное количество полезной информации на лекциях по истории искусств, но студентам-дизайнерам нужны специальные курсы и своя литература по истории дизайна. С точки зрения преподавателя истории искусств, основная проблема в том, что рассказывать о дизайнерских объектах труднее, чем о знаменитых произведениях искусства. Прочесть лекцию о какой-нибудь скульптуре или картине довольно просто и привычно, куда сложнее заполнить целый лекционный час рассуждениями о кресле или коврике. (Обычно кресла и коврики показывают один за другим, ограничиваясь краткими комментариями. Знаний и материала для более глубокого освещения темы обычно не хватает.) На практических занятиях студентам-дизайнерам нужна другого рода критика. Как правило, они не ждут оценки в плане раскрытия идеи или оценки символического значения своих работ, им нужно, чтобы преподаватель высказал свое мнение о

том, как это «смотрится», о стиле и возможных маркетинговых проблемах. Существует еще и философский водораздел среди студентов-дизайнеров. Большая часть философии дизайна преподносится в виде рассказа о капитализме и классовых конфликтах. Но есть и другая область философии дизайна, менее известная, ближе к философии изящных искусств. О ней редко вспоминают применительно к изготовлению объектов, поскольку она слишком заумная и абстрактная (я имею в виду размышления Хайдеггера о предмете и феноменологию Мерло-Понти). Следовательно, философия дизайна также разделяет преподавателей на тех, кто рассуждает о буржуазных вкусах и тому подобном, и тех, кто сосредоточен на абстрактных вопросах вроде природы объектов и вещей.

Я перечислил здесь четыре области, где интересы изучающих дизайн и изящные искусства могут разниться: это ценность творчества в плане заработка, необходимые знания по истории, наиболее подходящий характер практического обучения и тип философии, лучше всего объясняющий практику. Все они сводятся к одной основной проблеме, которая остается с нами еще со времен Ренессанса: это представление о том, что ремесла не так важны, как искусство. Вместо слова «важны» можно употребить другое слово, и от этого многое зависит: в эпоху Ренессанса сказали бы «благородны». Но можно сказать и «интересны», «интеллектуальны» или «универсальны»… Каждое слово будет немного неточно и приблизительно. И эта неуверенность насчет ремесел, декора и дизайна говорит о глубинном неравенстве, укоренившемся в западной культуре: мы просто интуитивно чувствуем, что да, действительно, стулья не так ценны, как картины.

Как ни странно, разница между стулом и картиной может сводиться к минимуму, когда дело доходит до практического обучения. Некоторые художники, арт-критики и преподаватели стоят на том, что в действительности нет разницы между искусством и дизайном или между изящным и декоративным искусствами. В крупных художественных высших учебных заведениях студенты комбинируют стулья и картины (так в буквальном смысле слова начиная с 1960-х делали Роберт Раушенберг, Лукас Самарас, Дэвид Салле и многие другие). Подобное смешение – наследие поп-арта, но, на мой взгляд, из этого вовсе не следует, что разницы между изящным и декоративным искусством больше не существует. Те же, кто утверждает, что она исчезла, выдвигают один из двух доводов.

Во-первых, они указывают на влияние «незападных» культур, где нет различия между изящным и прикладным искусством или

даже между искусством и прочими рукотворными объектами. Они ссылаются на популярность незападных объектов в культуре XX века, на современное состояние мирового искусства, все возрастающее влияние масс-медиа и на традиционную зависимость модернизма от незападного искусства. Все это верно: в XX столетии искусство и не-искусство, западные и незападные практики – все смешалось и перепуталось как никогда прежде. Но значит ли это, что разница стерлась?

Те, кто хотел бы стереть различия между высоким искусством и декоративным, также говорят, что с приходом постмодернизма – то есть с середины 1960-х – искусство и гуманитарные науки не признают никакой иерархии. В постмодернизме (так считается) нет существенной разницы между высоким и низким. Критики-постмодернисты подменили жесткую иерархию списками, центральные вещи – объектами с культурной периферии, чистые вещи – гибридами[44]. И будет не по-постмодернистски, считают эти критики, по-прежнему настаивать на том, что декоративное искусство «ниже», чем «высокое» искусство.

Однако какой бы соблазнительной ни была эта мысль – что высокое и низкое слились и перемешались, – у нас очень мало свидетельств того, что художники больше не думают об авангарде и готовы потакать буржуазным вкусам. Художники-модернисты и постмодернисты традиционно заимствовали что-то из «низкого» искусства и возвышали буржуазные объекты до авангарда[45]. (Джефф Кунс, например, получил известность благодаря тому, что превращал мещанские фарфоровые статуэтки в объекты высокого искусства, а Макс Эрнст использовал популярные журнальные иллюстрации как материал для высокохудожественных коллажей.) Но из этого вовсе не следует, что декоративное и изящное искусство равноценны. В модернизме были моменты, когда декоративное искусство было значимой ценностью, демонстрирующей честное отношение к прекрасному. В те времена произведение декоративного искусства прямо говорило о своем предназначении и своих создателях. К сожалению, были в модернизме и моменты, когда декоративность шла искусству во вред: она была концом искусства, его гибелью, сползанием в бездну вульгарности и мелкобуржуазной безвкусицы[46].

Я думаю, говорить, что высокое искусство слилось с низким, по меньшей мере преждевременно: если бы это действительно произошло, мы бы уже не задумывались об истории, о ценности произведений искусства, и никто бы уже не старался создать по-настоящему сильные авангардные работы.

Очень трудно выстроить связную теорию на основе всех

артефактов, которые имеют отношение и к искусствам изобразительным, и одновременно к декоративным и дизайну. Эрнст Гомбрих предпринял попытку создания истории декоративного искусства в книге под названием «Чувство порядка»: она представляет собой пространные размышления о психологии создания декоративных работ, но в результате складывается странное впечатление, что за создание высокого искусства отвечает какой-то другой глубокий инстинкт[47]. Еще один теоретик разделил все рукотворные объекты, назвав их «материальной культурой», на шесть групп[48]:

1. искусство (живопись, рисунок, гравюра, скульптура, фотография);
2. развлечения (книги, игрушки, еда, театральные представления);
3. украшения (ювелирные изделия, одежда, модные прически, косметика, татуировка и т. п.);
4. преобразование ландшафта (архитектура, городское планирование, сельское хозяйство, горное дело);
5. прикладное искусство (мебель, дизайн интерьера, емкости для хранения);
6. устройства (механизмы, автомобили, научные инструменты, музыкальные инструменты, бытовые приборы).

Это в крайне обобщенном виде все те системы изящных искусств, о которых мы говорили ранее. Список, составленный этим ученым, выглядит довольно грубоватым, поскольку наряду с объектами, служащими в первую очередь для решения экспрессивных задач (такими, как парки), здесь перечислены объекты, вовсе лишенные экспрессии (например, шахты). Имеет ли смысл навязывать всем рукотворным артефактам подобного рода демократию? Разве все созданные людьми артефакты изначально равны? Данный пример показывает, как далеко можно зайти, если не хочется отдавать привилегию изобразительному искусству, в сравнении с декоративным. (От себя могу добавить, чем еще данный список не хорош: «искусство» все еще идет под номером один.)

Кто-то может возразить, что дизайн мы оцениваем «не умом», а «эмпатически» или невербально (нравится или не нравится), тогда как изобразительное искусство вызывает вполне осмысленные ассоциации[49]. Дизайн и декоративное искусство действуют на «интуитивном», «чувственном», «неосознанном» уровне: изобразительное искусство несет в себе смысл,

декоративное – эмоциональный заряд. Но можно ли опираться на эту разницу? Ведь многие вещи, кажущиеся «чисто декоративными», на самом деле символичны, и, как утверждает Гомбрих, нет четкого «различия между дизайном и знаком»[50].

Так что пока ни одному теоретику не удалось поместить объекты декоративного и изобразительного искусства под одной рубрикой, в одной классной комнате или в одной книге по истории искусств. Для начала, и это один из вариантов, нужно придать декоративному искусству как можно больше вербального смысла, например как можно больше рассказывая о стуле. Или же сделать акцент на невербальном смысле изобразительных искусств – побольше говорить об эмоциональной составляющей картины, а не о ее истории и символическом значении. Главное – не забывать о существующей проблеме, чтобы старые разграничения не вылезали на первый план, когда в них нет необходимости.

Проблема отношения к живой натуре

Спрашивается: где одетые люди смотрят на раздетых? Я знаю три варианта ответа: больницы, порнографическая индустрия и художественные училища.

Бесспорно, чтобы смотреть на натурщиков, нужны крепкие нервы. Неважно, насколько вы к этому привыкли – и преподаватели могут убедить себя по прошествии лет, что натурщики не более чем интересный предмет обстановки, – все равно в этом присутствует сексуальная и социальная составляющие. Живая модель «овеществляется», используется в качестве наглядного примера (как в медицинских училищах или на больничных обходах, а можно еще представить лагерь военнопленных), личность модели стирается или существенно упрощается (как в массово-медийной порнографии). Роднит все три области снисходительный взгляд на живой объект, эмоциональная дистанцированность и взаимоотношения типа «хозяин – слуга»[51].

Я не против рисования людей с натуры: эта практика была неотъемлемой частью обучения изобразительному искусству с XV века. Проблема не в самом этом обычае – на самом деле люди делают много чего и похуже, – но дело в том, что преподаватели не признают полутонов. Считалось, что человеческую фигуру нужно рисовать, потому что это самый совершенный объект, и если студенты времен Ренессанса или барокко хорошо изучили строение тела, то могли с полной уверенностью сказать, что знают о визуальном искусстве все самое главное, начиная от живописного изображения человека до принципов промышленного дизайна[52]. И хотя в наше время уже не делают на этом слишком большого акцента, все же считается, что человеческая фигура – объект исключительной важности и без его досконального знания художникам никак не обойтись.

Однажды я присутствовал на занятии, когда рисовали с натуры чернокожего мужчину и белую женщину, расположив натурщиков на постели. Вроде бы ничего страшного, но преподаватель вел себя так, словно эта сцена получилась случайно, и он с тем же успехом мог положить рядом с обнаженной парой яблоко или грушу. Никто даже не упомянул о том, что данное конкретное «расположение» имеет сексуальный и расовый подтекст. Вместо этого в студенческих рисунках оценивались прежде всего передача форм и цвета. Окажись в студии фрейдист, он наверняка нашел бы что сказать об этом практическом занятии. Тем не менее, как правило, преподаватели

относятся к натурщикам так, будто это всего лишь объекты, которые трудно изображать. Хотя на самом деле, если бы единственной целью таких занятий было научить студентов рисовать сложные объекты, преподаватели выбрали бы что-нибудь вроде тостеров или ложек, их тоже изобразить непросто.

Художники интересуются человеческим телом по многим причинам. Живописное изображение тела неизменно связано с любовью, сексуальностью и взаимоотношениями, а картины, для которых позировали обнаженные модели (или картины, сделанные по фотографиям обнаженных людей), по сути своей вуайеристские, овеществляющие живой объект, неважно какого пола. В наши дни сексуальные и социальные вопросы упоминаются лишь когда источник фотоматериала явно порнографический (что довольно часто случается в художественных училищах), но они присутствуют и во время обычных занятий по рисованию моделей с натуры, даже если об этом не говорится. Иногда натурщики и студенты испытывают сексуальное возбуждение (и если вы какое-то время походите на занятия по рисунку с натуры, вы это заметите) – пожалуй, это самое наглядное доказательство чувственной составляющей в повседневной практике рисования человека с натуры, хоть об этом и не принято говорить.

Исторически решением этой проблемы было разграничение «наготы», которая, как считается, подразумевает физическое влечение, и ню – якобы уже относящееся к области искусства[53]. Но разве бывает ню, не вызывающее мыслей о сексе? Даже если вы не испытывали никакого, даже легкого, возбуждения на занятиях по рисованию живой натуры, эмоциональная напряженность ситуации проявляется в самих работах. Это непростая внутренняя работа – не замечать пола или сексуальности, не думать об овеществлении, вуайеризме, порнографии, академическом искусстве, традициях ню и о социальной дискриминации, связанных с таким рисованием. Когда вы находитесь в студии с натурщиками, подразумевается, что вы не думаете об этом, а стараетесь сосредоточиться на «формальных задачах». Но можно ли «отключить» эти естественные человеческие реакции? Мне кажется, нет: рисование обнаженной натуры неизбежно вызывает чувство неловкости, смущения и приводит на память мысли о сексе, вуайеризме, социальной субординации и т. п.

Я лишь хочу подчеркнуть, что нечестно и даже отчасти глупо смотреть на обнаженного человека на протяжении трех часов и говорить только о линиях и плоскостях. Если у вас получились интересные рисунки, то лишь потому, что вы сумели в какой-то

степени держать под контролем эротические и политические составляющие этого сложного процесса – но не полностью. Все эти эмоции так или иначе находят отражение в рисунке, и при анализе произведений их следует учитывать. Приведу пример такой беседы, естественно вымышленной.

– Хм-м. Красиво. Вижу, вы уделили особое внимание пенису, вот только не нарисовали глаза.

– Вообще-то он все время на меня смотрел, и мне было не по себе. Поэтому я сосредоточилась на теле в основном.

– Но если судить по рисунку, кажется, что вас больше интересовала сексуальность модели. Фигура немного обезличена, он выглядит как сексуальный объект.

– Ну, было что-то такое в его позе…

– Поза действительно необычная, как в журнале *Playgirl*. Парни нечасто сидят вот так, расставив ноги.

– Значит, следовало добавить глаза?

– Мне кажется, в этом рисунке есть некая внутренняя борьба. Одна его часть говорит: это хороший рисунок. А другая говорит: это секс-объект, фантазия.

– Значит, плохо получилось?

– Я лишь хочу сказать, что это делает рисунок интересным. Возможно, если бы вы нарисовали глаза или стерли часть пениса, результат был бы не такой интересный – меньше напряжения.

– На самом деле пенис вроде бы ни при чем, я просто подумала: я могу его нарисовать, это нетрудно.

– Да, светотень удачная… но иногда, если смотришь на что-то слишком пристально, другого не замечаешь. А в данном случае, как мне кажется, вы слишком пристально смотрели на одну вещь – возможно, чтобы не смотреть на что-то еще…

– На его глаза.

– Ну да, вон он, глядит на нас.

3. Теории

Пока что мы говорили о специфических проблемах – связанных с историей обучения изобразительному искусству и с вопросами, которые волнуют преподавателей и студентов. Я постарался изложить разные точки зрения на каждую из проблем, даже если сам смотрю на вещи пессимистически или скептически.

В первой главе я упомянул об интеллектуальной изоляции средневековых мастерских, о сковывающих рамках барочных академий и о необоснованных претензиях Баухауса на более фундаментальное, универсальное образование. Во второй главе я поделился своим пессимизмом по поводу современной практики обучения изобразительному искусству: предположил, что мы все еще сохраняем приверженность академизму, что большая часть всего создаваемого в арт-пространстве – это среднее искусство, поэтому нет смысла учить студентов только на примерах мировых шедевров, а мысль о том, что художник выражает взгляды всего общества, не так уж верна. Иными словами, я хотел сначала как можно четче обозначить проблемы, а затем посмотреть, насколько они выдерживают критику. В большинстве случаев мой вывод был неутешительным: то, чем мы занимаемся, бессмысленно.

А теперь, мне кажется, самое время поговорить о главной проблеме, от которой берут начало все остальные: не ошибаемся ли мы, думая, что искусству можно научить? И если это действительно самообман, как назвать то, чем мы занимаемся? Хотел бы выделить здесь два момента. Во-первых, мы не понимаем, каким образом мы учим искусству, поэтому не имеем права заявлять, что мы ему учим или знаем, как это следует делать. Возможно, это прозвучит странно – я поговорю об этом подробнее в конце данной главы, – но мой опыт подсказывает, что на занятиях в мастерских преподаватели и студенты в какой-то степени признают этот факт. Недостаток контроля со стороны преподавателей – дело известное, и мысль о том, что у нас нет метода обучения искусству, становится трюизмом. Взамен художественные отделения предлагают хорошую техническую подготовку, основы художественной критики, комплексные знания других дисциплин, знакомство с оперативными принципами, первичными элементами перцепции и визуального опыта, овладение формальным языком, экскурс в историю решения проблем конкретного вида искусства. Студентам также обещают «чуткую критику», «плодотворный диалог», «доступ к обширным коллекциям» и участие в жизни арт-сообщества,

говорят о «творческой обстановке» и «неравнодушии»[1]. Все это вещи не бессмысленные и вполне реальные. Далее я попытаюсь организовать эти декларации в более четкие и понятные группы, но в данный момент я просто перечислил их, чтобы показать, как много в программе художественных отделений того, что не является собственно искусством. Проблема – и тут я перехожу к «во-вторых» – заключается в том, что преподаватели по-прежнему ведут себя так, как будто заняты чем-то еще помимо того, что обеспечивают «творческую обстановку» и «плодотворный диалог». Художественные учебные заведения не были бы художественными учебными заведениями, если бы преподаватели и студенты так упорно не цеплялись за мысль, что существует такая вещь, как обучение искусству (даже при том, что они точно не знают или не могут сформулировать, в чем же это обучение заключается). Художественные отделения и художественные училища оказываются в двойственном положении. Вроде бы ничего страшного, но, на мой взгляд, это пагубно влияет на процесс обучения искусству, лишая его связности и осмысленности.

Что значит учить?

Прежде чем разбирать, можно или нельзя научить искусству, нужно сначала определиться, что такое «обучение». (Не думаю, что нам нужно определяться с понятием «искусство», поскольку в художественных училищах мы только и говорим, что об искусстве. Это понятие зыбко и всегда меняется в зависимости от того, что нас интересует[2].) И хотя я считаю, что научить можно много чему, на мой взгляд, у всего, что можно назвать обучением, есть нечто общее: это интенциональность. То есть преподаватель должен быть готов целенаправленно поделиться чем-то в определенный момент с конкретной аудиторией. И неважно, прав он или заблуждается, достаточно ли осведомлен в том, что собирается преподать, – важно, что он готов и хочет учить и делает это не по ошибке и не случайно.

Пример интенционального обучения – когда преподаватель просит студента провести параллель с каким-то другим художником. «У вас получилось похоже на Райдера», – может сказать преподаватель, имея в виду конкретную студенческую работу. Но если тот же преподаватель упомянет Райдера в ходе продолжительной беседы на разные другие темы, это уже нельзя назвать целенаправленным обучением. Даже если результат будет такой же (то есть студент пойдет и посмотрит работы Райдера). В первом случае преподаватель хочет помочь студенту в его дальнейшей работе, а во втором – он, возможно, даже удивится, если студент запомнит данный конкретный момент разговора.

Так почему же я выбрал именно один-единственный критерий интенциональности, когда обучение включает в себя много всего остального? Потому что, при всех составляющих этой деятельности, смысл ее остается туманным до тех пор, пока преподаватель не начал учить. Многое может пойти не так, и довольно часто отличная, по мнению педагога, идея оказывается неуместной или ошибочной. Преподаватель может заблуждаться, чего-то не знать или не учитывать. Интенциональность тоже может быть разной, если верить психоанализу, даже когда педагог считает, что приводит в пример Райдера потому, что картины этого художника мрачны и таинственны, возможно, на самом деле он упоминает о нем из-за того, что тот вызывает у него ассоциации со змеями или бурей, с Вагнером или с какими-то событиями из его собственной жизни. Все это допустимо при условии, что преподаватель намерен учить. Я бы даже сказал, обучение требует иллюзии интенциональности: преподаватель вынужден опираться на вымышленное предположение, что он

знает, как он собирается учить, что собирается сказать и ради чего это делает. Со времен Фрейда и Витгенштейна все усложнилось, но я сформулирую проще, чтобы не запутаться окончательно: обучение не является обучением до тех пор, пока у преподавателя не возникнет намерения учить в данный конкретный момент.

Может показаться, что такое определение понятия «обучение» слишком узкое, потому что исключает многое из того, что происходит в художественных вузах в частности и при обучении вообще. Очень часто, например, хороший педагог – тот, у кого достаточно энтузиазма и изобретательности (неважно, насколько он считает себя сведущим в данной области). Особенно это касается визуального искусства, где можно учить, не прибегая к словам. Порой мы говорим, что преподавание искусства не поддается рациональному анализу, поскольку по сути имеет дело с воображением. Некоторые преподаватели умеют говорить долго и зажигательно, поражая слушателей странными озарениями, – студенты могут выбрать для себя из этой шкатулки с драгоценностями любую идею. Но я не назвал бы это обучением, и вот почему: представьте, что случится, если преподаватель физики сделает то же самое. К примеру, университетский преподаватель физики начнет читать лекции в виде импровизированного монолога, представляющего собой поток сознания, с легкостью переходя от одной темы к другой, почти с ней не связанной, перемежая более сложный материал с информацией для первокурсников, повторяясь и сдабривая все это личными впечатлениями, шутками, прибаутками и образными сравнениями. В таком случае первокурсник должен быть предельно внимательным: он поймет несколько уравнений, но какие-то будут слишком сложны для него, какие-то окажутся бесполезными, а некоторые – слишком простыми. Может быть, он неправильно поймет некоторые формулы, хотя будет думать, что понял. Стихи и сказки не вяжутся с точной наукой. Просто наш преподаватель не потрудился разобраться, что же на самом деле нужно студенту. Вместо этого он вываливает на слушателей все, что приходит ему в голову – как будто окатывает водой из ушата.

Мне кажется, это не лучший метод учить физике, хотя, возможно, для старшекурсников и аспирантов такие вдохновенные монологи могут быть полезны. В разных областях знания были известные лекторы, предпочитавшие такой стиль, они вдохновили многих. (В области гуманитарных наук блестящим примером может служить психоаналитик Жак Лакан.) Энтузиазм и умение увлечь аудиторию заразительны и, вероятно, передаются только посредством личного примера: чтобы студент

увлекся какой-то темой, без преподавателя-энтузиаста не обойтись. Но все прочее, помимо энтузиазма, вдохновения и увлеченности, обычно требует более точной привязки к аудитории. Я не думаю, что в нашем недавнем примере гипотетический студент научится физике у преподавателя-импровизатора, разве только у учащегося будет солидная изначальная подготовка, но в таком случае это уже не совсем студент, а почти преподаватель.

Из этого следует, что в большинстве вузовских аудиторий процесс обучения как таковой почти не происходит. Отдельные лекции, конечно, дают полезные знания, потому что большинство собравшихся в зале изучают один и тот же материал, и преподаватель учитывает в лекции общие интересы слушателей. Однако при обучении искусству нельзя сказать наверняка, нужна ли данной аудитории зала одна и та же информация. В большом курсе лекций, как, например, по истории искусств для первокурсников, идея порой заключается в том, чтобы показать студентам как можно больше изображений – тем самым студент получает начальные знания, а также некоторое представление о сообществах, оставивших след в истории искусства. Если преподаватель показывает в течение годичного курса десять тысяч слайдов (число вполне реальное), пять или десять из них могут всерьез и надолго заинтересовать отдельно взятого студента. И возможно, два образа из этих пяти – десяти станут центральными в творчестве данного студента. Эти цифры объективны: большинство преподавателей показывают свыше шести тысяч слайдов за время годичного курса, а большинство студентов, с которыми я беседовал, говорят, что лишь один-два слайда оказали влияние на их дальнейшую работу. Конечно, это не повод отменять стандартный курс (с курсом есть и другие проблемы, с этим не связанные), но это означает, что курс не выполняет задач обучения, разве что в очень общем смысле этого слова.

Я специально заостряю внимание на рациональной стороне дела, хотя в процессе обучения происходит много чего еще. Оставляя в стороне вопрос об абстрактной природе обучения, в своем исследовании, представленном в данной книге, я пытаюсь найти рациональное зерно в том, что обычно не анализируют. В начале предыдущей главы я говорил, что для понимания того, чем мы занимаемся (и преподаватели, и студенты), рациональный анализ не очень-то нужен и даже в какой-то степени вреден. (В неформальном общении мы стараемся по возможности не касаться целого ряда спорных тем.) Если применить рациональный анализ всерьез, результат может показаться

неожиданным и странным. Но выделить рациональный компонент в обучении искусству полезно – это позволит нам увидеть, в каком ключе на самом деле проходят наши беседы. Когда я назвал интенциональность основным свойством обучения, это было примером такого подхода: мы попытаемся понять, что происходит на занятиях в мастерской, сосредоточившись на той части этого процесса, которую можно рационально проанализировать. Энтузиазм, увлеченность, интерес, одержимость, чуткость и симпатия тоже важны в преподавании (когда я обучаю студентов, я делаю это с энтузиазмом, отодвигая рацио на задний план), и лучшие преподаватели, которых я встречал, были людьми увлеченными. Однако если мы хотим, чтобы происходящее в мастерской имело смысл, нужно получше присмотреться к тем аспектам, которые поддаются анализу. Пусть даже интенциональность играет незначительную роль в преподавании, все же это единственная его часть, которую мы можем осмыслить. Мы должны признать, что преподавание – интенциональный процесс, иначе нам не понять того, что мы делаем.

Это определение понятия «обучение» также применимо и к учебе, к получению знаний. С точки зрения студента, учеба – процесс столь же загадочный, как и преподавание, мы чаще всего узнаем нечто важное в моменты большого эмоционального напряжения или глубокой сосредоточенности, в минуты неожиданных прозрений, а не когда повторяем одни и тех же формулировки, которые должны знать назубок. Мы учимся, впитывая информацию, это сродни химическому процессу под названием осмос. Что заставляет студента воспринимать информацию? Некоторые студенты (преподавателям это хорошо известно) бывают абсолютно невосприимчивы, они, сами того не сознавая, наглухо отгораживаются от новых идей. Невосприимчивость – такая же загадочная вещь, как и восприимчивость. И тут я снова повторю то, что уже говорил раньше об интенциональности. Пока студент не поймет, что интенциональность поможет ему в учебе – что он может научиться чему-то, только если сам захочет, – пока он это не осознает, не имеет смысла говорить, что искусству можно научиться. Интенциональность – основная часть процесса обучения, для обеих сторон.

Можно ли научить искусству?

Сомнения в том, что искусству можно научить, возникли уже давно. Это идет еще от платоновского понятия о божественном вдохновении (*mania*) и представлений Аристотеля о гении и поэтическом восторге (*ecstaticos*)[3]. Если произведения искусства создаются с помощью *mania*, тогда обычное преподавание мало что даст, а если преподаватель учит в порыве вдохновения, то это не совсем преподавание (в том смысле, о котором идет речь в этой книге), а нечто вроде инфекции. Например, я могу заразить кого-то гриппом, но едва ли узнаю, когда и каким образом я это сделал. Учить вдохновению, находясь в экстатическом состоянии, – все равно что заражать других инфекцией: по существу вы не можете это контролировать. Платон и Аристотель – наше историческое наследие, причем настолько авторитетное, что до сих пор оказывает влияние на обучение искусству во всем мире, и, мне кажется, большинство из нас охотно согласятся, что искусство так или иначе зависит от *mania*, а значит, научить искусству нельзя. И все же, исторически так сложилось, что ноты сомнения стали неслышны за громкими заявлениями учреждений, задача которых – учить искусству.

После Платона и Аристотеля история знает два случая, когда люди заявляли, что вдохновение – это главное, а потому научить искусству невозможно. Первый – художественные училища времен романтизма, второй – Баухаус (об этих учебных заведениях я рассказывал в первой главе). Романтики считали, что каждый художник уникален, так что никакие общие правила к обучению искусству не применимы. Баухаус строился вокруг идеи, что ремесло – это фундамент и обучение искусству должно быть сконцентрировано на том, что подпадает под базовые правила и установки. Как пишет искусствовед Карл Гольдштейн, «со стороны Баухауса регулярно доносились воззвания, суть которых сводилась к тому, что искусству научить невозможно»[4]. Когда я утверждаю, что искусству нельзя научить, я опираюсь не на доводы романтиков или мастеров из Баухауса, – похоже, подобные заявления, и мое в том числе, восходят ни много ни мало к платоновскому и аристотелевскому понятию творческого вдохновения.

Некоторые современные педагоги признают, что искусству нельзя научить, и тем самым попадают в западню: понимают, что искусству нельзя научить, а при этом продолжают учить студентов, которые верят, что учатся именно искусству. Думаю, большинство преподавателей вам не скажут, что учат

непосредственно искусству, но институты, училища или факультеты, где они работают, продолжают действовать так, как если бы там действительно учили искусству. Две позиции – за и против самой возможности обучения искусству – несовместимы. Мастерские можно преподносить как место, где студенты осваивают технику или знакомятся с капризами арт-моды, и это вполне согласуется со словами преподавателя о том, что он не знает, как научить именно искусству. В процессе формулирования публичной позиции, где-то на пути от руководителя мастерской до директора, декана, пиар-отдела и правления, практический скептицизм относительно возможности научить искусству понемногу угасает, и, как правило, учреждения официально заявляют, что их преподаватели действительно обучают искусству.

Мне кажется, эта неопределенность или незаинтересованность в том, что именно мы делаем, нам даже на руку. Можно не скрывать своих сомнений, можно учить, не опасаясь быть уличенными в непоследовательности. Именно то, что мы до конца не понимаем, что значит «учить искусству», не позволяет преподавателям топтаться на месте – дает им возможность учить на разные лады. В этом смысле преподавать физику или обучать ремонту телевизоров куда менее увлекательно, потому что не нужно постоянно ставить под вопрос саму эту деятельность. Так что в каком-то смысле даже хорошо, что мы не можем точно сказать, чем же мы занимаемся. Но не менее важно помнить о том, что, в конце концов, в этом деле есть логическое противоречие и преподаватели искусства находятся прямо в его сердцевине.

Противоречие серьезное, но я бы хотел отвлечься от него ненадолго и обрисовать некоторые типичные ответы на вопрос о том, можно или нет научить искусству. Как и во второй главе, я намерен выяснить, с какого рода противоречиями студенты и преподаватели готовы смириться, чтобы делать то, что они делают. Может быть, где-то в этом перечне вы узнаете и собственную позицию.

1. Искусству можно научить, но никто не знает, как именно

Типичное доказательство правоты этого утверждения – «послужной список» художественных вузов, сам факт того, что из их стен вышли известные художники. В институтских каталогах обычно приводится список знаменитых выпускников. Преподаватели нахваливают работы знаменитых учеников, как будто сами помогли им добиться успеха. И все же, у нас очень

мало доказательств того, что художественные вузы способствуют созданию по-настоящему интересных работ. Возможно, это дело случая. Если заведение существует достаточно долго, наверняка найдутся известные люди, которые там учились. Рано или поздно студент найдет подходящего преподавателя, или программу, или близкое по духу окружение, и это поможет ему создать что-то, что будет интересно многим. Но помогают ли преподаватели творческому росту своих учеников, имеют ли хоть малейшее представление о том, как это делается? Что дает нам основание думать, что учебная аудитория была не более чем нейтральным фоном, который всего лишь не препятствовал развитию таланта? Почем знать, может, в другом окружении – скажем, на сталелитейном заводе – начинающему художнику было бы даже лучше? Проблема с теорией номер один заключается в том, что это не теория. Она предлагает корреляцию без реальных причинно-следственных связей. В этом смысле это все равно что приписывать возникновение рака действию тех или иных продуктов: если человек пьет кофе, он может заболеть раком, но это не доказывает, что он заболел именно из-за своего пристрастия к кофе.

2. Искусству можно научить, нам только кажется, что нельзя, потому что лишь немногие студенты становятся знаменитыми художниками

Я нечасто сталкивался с подобным мнением, но полагаю, что оно имеет давнюю историю. Оно согласуется с тем, о чем говорили деятели Баухауса: истинные произведения искусства – редкость, несмотря на это, они могут появиться и в стенах учебного заведения. Проблема со второй теорией заключается в том, что немногие «выдающиеся» художники вполне могли быть таковыми еще до поступления в художественное училище, так что не преподаватели искусства сделали их выдающимися. Если бы преподаватели могли «создавать» художников, они бы это делали, и у нас было бы достаточно примеров, подтверждающих, что искусству можно научить. Эта точка зрения близка к следующей, более распространенной.

3. Искусству нельзя научить, но можно вырастить художника

С этой точки зрения, преподаватели искусства не учат искусству непосредственно, а помогают становлению художника. Как я убедился, многие разделяют подобные взгляды, но формулируют их по-разному. Возможно, обучение похоже на сон, когда на самом деле вы не осознаете, что делаете, или, скорее, на

процесс внутриутробного созревания[5]. Училище взращивает студента и помогает ему развиваться, оберегая от внешнего мира, как материнское лоно – эмбрион. Вряд ли кто-то не согласится с тем, что студентам для развития своих способностей нужна особая атмосфера, а материнское лоно – самое надежное из всех убежищ. Думаю, в этом есть рациональное зерно, то же самое относится и к другим дисциплинам, не только к искусству. Но это не обучение в общепринятом смысле этого слова. От беременной женщины напрямую не зависит здоровье или внешность ее ребенка. Она может бросить курить, начать правильно питаться, это увеличит шансы, что ребенок будет здоров, не более того: конечный результат зависит не от нее. Преподаватель искусства думает, что занимается взращиванием, но думать – одно, а произвести на свет (художника в нашем случае) – совсем другое, от одних только размышлений дитя не родится. Мать не думает, как сформировать ручки и ножки или голову младенца, и без помощи врача даже не узнает, правильно ли формируется плод. Аналогичным образом преподаватель изобразительного искусства может надеяться, что обеспечивает нужную атмосферу, но не может контролировать, что происходит в созданной им атмосфере.

Не хочу называть это «теорией беременности», потому что студент не является ни пассивным, ни полностью изолированным от внешнего мира. Лучше назвать это «теорией катализатора», поскольку она подразумевает, что преподаватель может ускорить естественное развитие таланта своего студента. Аудитория художественного вуза – питательное окружение, место, где завязываются дружеские отношения и открываются разные возможности, которые могут не получить продолжения во внешнем мире. Мое любимое сравнение: художественный вуз – это агар-агар, а студенты – бактерии или грибы. Они лучше растут в специально подготовленной среде, нежели в реальном мире. В искусственной среде они меньше подвержены болезням и растут быстрее, чем росли бы на менее питательном субстрате. «Колонии» художников (как колонии бактерий) могут стремительно возникать и разрастаться, а сама «культура» арт-сообщества бывает в таком случае довольно плотной. Как и образ внутриутробного плода, этот образ во многом соответствует действительному положению дел, но у него тот же недостаток: преподаватель не контролирует процесс роста и развития подопечного.

Если преподавателей и студийные отделения в целом мы уподобим агар-агару, то никакого обучения в том смысле, который я вкладываю в это слово, не происходит. Агар-агар не

сознает, что вскармливает бактерии, – он просто существует, а бактерии питаются им, то есть он сам ничего не делает. Если мы говорим, что обучение искусству происходит подобным образом, тогда мы должны признать не только то, что искусству не учат, но и другое: что, помогая студентам – «вскармливая» их или являясь катализаторами их творчества, – преподаватели не сознают, что и как они делают.

Женский скульптурный класс.
1918 год. Чикагский институт искусств.
Фото автора книги

Едва ли на занятиях изобразительным искусством можно многое узнать о расовых, этнических и гендерных особенностях. Но в середине XIX века стали чаще изображать натурщиков в этнической одежде – в то время начинающих художников привлекала экзотика и вообще все необычное. Во многих странах, где старомодная программа академического образования все еще в силе, на занятиях по рисованию с натуры используют красочные

«экзотические» модели. В Китае в 1998 году я присутствовал на занятиях живописью, которые мало чем отличались от того, что изображено на этой фотографии, – разве что натурщик был облачен в тибетский «народный» костюм. После 1960-х в США такая сцена, как на этой фотографии, была бы вряд ли возможна, но сейчас маятник качнулся в другую сторону – на занятиях в мастерских теперь отношение к моделям иное: все люди равны, и большой разницы между ними нет. Так что узнать что-нибудь новое на этих занятиях о расовых, этнических или гендерных особенностях по-прежнему невозможно. (Обратите внимание, как сурово смотрит преподаватель – белый мужчина – на позирующего индейца.)

И наконец, лучший образ для данной теории – «инфекция», поскольку это понятие связано с изначальным платоновским определением *mania*. Вдохновение заразительно. Если вы какое-то время общаетесь с энтузиастом своего дела, вы рискуете заразиться его идеями, даже если они вам совсем не близки. Преподаватели-энтузиасты обычно не контролируют, в какой момент они обучают, а в какой нет. Они знают только, о чем говорят, но не имеют понятия, когда это имеет отношение к студенту и идет ли ему на пользу. Кому-то такой способ подходит, притом что искусство – нечто очень личное и интуитивное. Но таким образом искусству не учат: преподаватели вскармливают своих студентов, как эмбрионы или как бактерии, или заражают их, как распространителей инфекции. Иногда для студента все кончается хорошо: происходит «рождение» нового художника, образуются новые «колонии», или – вспомним сравнение с инфекцией – студент укрепляет иммунитет и, в свою очередь, начинает «заражать» остальных. Но следует иметь в виду: если преподаватели и студенты не видят в этом проблемы, то им приходится довольствоваться тем, что они учат и учатся, не зная и не понимая, что с ними происходит.

4. Искусству нельзя научить, художника нельзя вырастить, но можно научить основам искусства, чтобы по окончании училища студент мог свободно творить

Педагог Говард Конант, специалист по художественному образованию, пишет: «Искусству, разумеется, нельзя „научить“, равно как нельзя „обучить“ художников»[6]. Конант говорит не о том, что происходит в художественных училищах – у него нет собственной концепции обучения изобразительному искусству, – но он утверждает, что хорошие преподаватели могут подвести учеников к «порогу», с которого те смогут «сделать прыжок» в мир

искусства, отправиться в самостоятельное плавание. Позиция Конанта довольно распространенная, и сформулировать ее можно по-разному. Есть мнение, что искусство непостижимо и обучение лишь приближает к нему, «подводит к нему вплотную». Оскар Уайльд говорил о том же, но чуть менее серьезно: «Образование – замечательное дело, надо лишь хоть иногда вспоминать о том, что ничему, что стоит знать, научить невозможно»[7]. Проблема с этой теорией заключается в том, что нужно знать, чему именно следует учить. Все ли вплотную подводит к искусству? Прежде чем поискать ответ, я хотел бы добавить к нашему списку теорий еще две, оставляющие открытым тот же самый вопрос.

5. Великому искусству научить нельзя, но заурядному – можно

В данном случае искусство делится на две категории: «великое», которое стоит покупать, продавать и изучать, и не такое великое, за обучение которому стоит выкладывать денежки. Если вы посмотрите на статистику и сравните число студентов, обучающихся изобразительному искусству, с числом «великих художников», закончивших художественные академии или училища, станет ясно, что по большей части посещение занятий не приводит к созданию «великого искусства» и даже интересных или пользующихся успехом произведений. Согласно данной версии, в учебных мастерских создается особое второразрядное искусство. И в этом есть доля правды: как я уже отмечал во второй главе, в массе своей студенты художественных училищ и вузов – посредственные художники, это неизбежно. Но тогда неясно, почему студенты записываются на занятия: что такого привлекательного во второстепенном искусстве, если за обучение такому искусству люди готовы платить? Может ли оно превратиться в «великое», или это все же другой вид, более примитивный и менее интересный?

6. Искусству нельзя научить, как и всему остальному

Конант пишет: «Литературе, как и изобразительному искусству, так же невозможно „научить“, как нельзя научить истории, философии или точным наукам»[8]. (Интересно, почему Конант употребил кавычки. Без них это утверждение звучало бы резче, но, возможно, так было бы честнее.) Согласно этой теории, научить чему-либо вообще невозможно, и искусство в этом плане ничем не отличается от точных наук и любых других дисциплин. По счастью, это утверждение легко опровергнуть: если изобразительное искусство не отличается от точных наук, тогда непонятно, почему у студентов-физиков обычные экзамены, а не

защита перед группой критиков. Почему мерилом знаний студентов-физиков являются экзамены? Заниматься точными науками непросто, для этого нужно не только применять полученную информацию. Но если нет большой разницы между дипломом художника и дипломом физика, почему бы тогда преподавателям физики не отменить экзамены (столько всего нужно писать, проверять) и не устроить вместо этого защиту с обсуждением? И почему бы преподавателям изобразительного искусства не отказаться от показа работ и не устроить для своих студентов письменные экзамены?

Думаю, те, кто поддерживает эту шестую теорию, не имеют в виду, что точные науки и изобразительное искусство – одно и то же или что всякое обучение невозможно: они имеют в виду, что самому основному, самому важному для каждой дисциплины научить нельзя. Основам избранного вами предмета могут научить многие, но никто не подскажет вам, как стать лучшим в данной области. Это утверждение можно рассматривать с сильной и слабой позиции. Вот слабая: научить тому, что относится к наивысшим достижениям, невозможно потому, что нет авторитетного человека, который мог бы этому научить. Принимая новичков в сообщества обладателей высокого *IQ*, их предварительно тестируют, причем проверяющие по уровню интеллекта едва ли превосходят испытуемых. Самая известная организация для людей с высоким коэффициентом интеллекта – *Mensa*. За *Mensa* следует *Intertel*, еще выше находится *Triple Nine*, затем *Prometheus, Mega*, а над всем этим *Savant*, названная в честь Мэрилин вос Савант, обладательницы самого высокого балла в тесте на *IQ*. Каждое такое общество готовит тесты для нижестоящих организаций. Достигшим вершин профессионального успеха недостает конструктивной критики, и то, что их больше нечему учить, может объясняться просто: учить их некому – над ними никого нет. Такова слабая позиция в утверждении, что обучение ничего не дает, кроме рудиментарной или базовой информации. Но есть и «сильная»: нельзя научить ничему важному, независимо от того, кто вас учит. И если говорят, что в конечном итоге ни одному предмету нельзя научить, приходит на ум и «сильная», и «слабая» позиции. Мое собственное отношение к этому такое: в «слабой» позиции есть доля истины, обучение порой слишком быстро заканчивается и людям приходится ломать голову, где и как получить дальнейшую информацию, вместо того чтобы планомерно следовать учебной программе. Особенно это касается академий и, вероятно, общественной карьеры тоже. Это может быть как-то связано с романтической идеей о ценности отдельной личности, –

идеей, повлиявшей на историю художественных учебных заведений. Но сейчас речь не об этом: меня интересует «сильная» позиция (что ничему важному научить в принципе нельзя), потому что обычно именно это имеют в виду, когда говорят об обучении искусству.

Если искусству нельзя научить, то чему можно?

В связи с последними тремя утверждениями – под номерами 4, 5 и 6 – возникает один и тот же вопрос: чему же можно научить? Поскольку многие так или иначе согласны с тремя последними утверждениями, важно понять, чему же именно мы надеемся научить – или научиться – на занятиях в мастерских. По грубым подсчетам, есть по крайней мере четыре вещи, которым там можно научить – вернее, люди убеждены, что могут этому научить, хоть это и не обязательно обучение искусству.

1. Возможно, преподаватели учат основам современной критики и теории искусства. Студенты, надеющиеся влиться в арт-сообщество, должны понимать язык художественной критики, часто им хочется использовать в своем творчестве идеи постмодернизма, постколониальной теории и культурной критики. Согласно этой точке зрения, студенты ходят на занятия в мастерские отчасти для того, чтобы выучить культурологические термины (симулякр, *objet petit a*, ризома, пунктум, *différance* и так далее до бесконечности), узнать что-нибудь полезное из области философии искусства и познакомиться с различными теориями, такими как психоанализ, теория мультикультурализма и гендерная критика.

2. Также есть мнение, что преподаватели учат студентов, как выживать в современном арт-пространстве: как общаться на языке искусствоведов и арт-критиков, как успешно участвовать в конкурсах и как подавать свои работы галеристам. Если вспомнить фразы из рекламных проспектов, процитированные в начале данной главы, это означает «плодотворный диалог» (на тему арт-сцены) и «доступ к обширным коллекциям». Есть в этом что-то грубо практическое, и некоторые художественные отделения стараются не слишком усердствовать с коммерческими советами. На большинстве художественных факультетов, на которых я побывал, придерживаются более взвешенного курса: знакомят студентов с владельцами галерей, художественными критиками и дают возможность влиться в местное арт-сообщество, а дальше начинающий художник прокладывает себе дорогу сам.

3. Возможно, научить художников особой остроте зрения,

как в Баухаусе. В начале этой главы, когда я перечислял всякие полезные штуки из рекламного листка художественного отделения, среди прочего были упомянуты «оперативные принципы», «первичные элементы восприятия и визуального опыта», «овладение формальным языком». Все это было и в Баухаусе. Студенты-художники иногда говорят о том, что учатся видеть; примерно то же самое я могу сказать и о своем институтском опыте. Я стал наблюдательным, более чутким к визуальным сигналам и мимолетным эффектам.

4. Но определенно самый распространенный ответ на вопрос «Чему же можно научить?» следующий: на занятиях в мастерских учат технике. И вновь я соглашусь: на большинстве практических занятий, на которых я побывал, учили технике, наряду с теорией, коммерцией и визуальной чуткостью.

Каждый из этих четырех ответов на вопрос, чему же учат на занятиях изобразительным искусством, отчасти правильный, но ни один из них не дает полного представления о том, что же происходит во время обучения искусству в художественных вузах. Преподаватели, как правило, не сидят и не диктуют студентам все, что те должны знать про арт-критику или теорию (для этих предметов бывают спецкурсы), и многие педагоги не обрадовались бы, если бы узнали, что главная задача художественного отделения – научить студентов, как добиться коммерческого успеха. Даже если на занятиях изобразительным искусством действительно учат визуальной чуткости или технике, преподаватели и студенты ведут себя на этих уроках так, как будто это не главная цель. Если взять типичные занятия на старших курсах, мы увидим, что вопросы техники вовсе не на первом плане, а о визуальной чуткости никто даже не вспоминает. На старших курсах уделяется внимание таким сложным темам, как экспрессия, контроль, самопознание и идея, – а ведь все это почти не имеет отношения к технике или чуткости и даже к визуальной теории, зато напрямую связано с тем, за что мы ценим искусство.

Я допускаю, что на занятиях изобразительным искусством можно научить этим четырем вещам, и не отрицаю, что это стоящие цели. Но они занимают маргинальное положение, а значит, мы просто уверены, что делаем что-то еще, пусть даже не всегда можем сформулировать, что именно. Эта другая цель смутная, неясная – такой она и должна оставаться, иначе преподавателям и студентам придется задуматься о глубоком противоречии между словом и делом: заявляя о том, что мы не

можем научить искусству, в действительности ведем себя так, как будто именно это пытаемся делать.

В рекламном листке, процитированном в начале главы, упоминаются такие вещи, которых нет среди тех четырех, о которых я только что говорил: это «поддержка», «неравнодушие», «увлеченность». Но то же самое охотно предложили бы и на любом другом факультете, независимо от его специализации, так что эти вещи не связаны только с обучением искусству. Заметим, все это общие понятия, а значит, истинная область интересов не указана – или ее нельзя указать.

Как сказал историк Пауль Кристеллер, преподаватели искусства «занимаются странным делом: учат тому, чему невозможно научить»[9]. В вузовских рекламных проспектах и листках вроде того, о котором мы говорили, часто перечислены имена знаменитых художников, которые учились на данном факультете или в данном институте. (Там, где преподаю я, в списке Джордия О'Кифф, Томас Харт Бентон, Клас Ольденбург, Ричард Эстес и Джоан Митчелл, хотя большинство из них отчислились, не кончив курса.) Наверное, лучше и честнее было бы приводить имена знаменитых выпускников с одной оговоркой:

> Хотя все эти художники действительно учились в нашем институте, мы никоим образом не отвечаем за их успехи. Мы не имеем ни малейшего понятия, чему они научились в стенах нашего вуза, что считали для себя важным, а что – нет, и кто знает, возможно, они больше преуспели бы, если бы просидели все это время в тюрьме. Но хорошо, что по чистой случайности они оказались в нашем заведении.
>
> Мы не берем на себя смелость утверждать, что учим искусству такого уровня. Мы обещаем лишь ввести студентов в арт-сообщество, познакомить с разными техниками и научить профессионально рассуждать об искусстве. Однако любая связь между тем, чему мы учим, и действительно интересным искусством будет всего лишь совпадением.

А после всего этого можно добавить для большей убедительности:

> Мы не готовы обсуждать все вышесказанное на занятиях, потому что наша учебная программа основана на предположении, что это все не так.

Отступление об изящных искусствах и чистой технике

Преподаватель изобразительного искусства и студент находятся в тесной связке. Они не только не учат (и не учатся) искусству, но и стараются даже не говорить о том факте, что они не учат и не учатся искусству. Такая парадоксальная ситуация сложилась во многом благодаря историческому развитию современной концепции искусства. В древнегреческой философии было четкое разграничение между предметами, которым можно научить, и теми, которым научить нельзя. То, чему можно научить, предполагало наличие теории, или свода знаний, или методики, или чего-то такого, что можно записать и преподнести студентам. Такие предметы назывались *techne*, в Древней Греции к ним относили изящные искусства, ремесла и точные науки. Другим предметам, как считалось, научить нельзя. Они предполагали непосредственную передачу опыта – Аристотель называл их *empeiria*[10].

Для нас искусство скорее *empeiria*: оно зависит не столько от правил, сколько от невербального обучения – от того, что нельзя выразить словами. Для Аристотеля изобразительное искусство было *techne*, то есть зависело главным образом от правил[11]. Со времен Ренессанса концепция *techne* сжалась настолько, что стала сводиться в основном к понятию «техника», а мы сместили технику с пьедестала, и теперь она занимает второстепенное положение, по сравнению с изящными искусствами. Следовательно, чтобы разобраться с вопросом об обучении искусству, нужно пересмотреть роль *techne*, или техники, в студийном искусстве.

Когда говорят, что технике можно научить, а искусству нельзя, обычно имеют в виду, что техника отделена от искусства. Это одна из тех замечательных идей, в которые так хочется верить. Но на самом деле модернизм (точнее, искусство после Возрождения) основывается на представлении, что техника и искусство – абсолютно разные вещи. Современные инициативы, в которых предпочтение отдается дизайну или мультимедиа, – шаг в обратном направлении: подразумевается, что техника является неотъемлемой частью создания произведений искусства и нет разницы между *techne* и *empeiria*, – но пока что это только эксперименты. Вербальное обучение все еще считается служебным, а невербальное – заветной, но недостижимой целью.

Еще одно отступление: об эстетическом воспитании

Теперь я хотел бы затронуть еще одну тему, имеющую отношение к предмету нашего разговора: как учат не создавать, а оценивать искусство. Формально это называется «эстетическое воспитание»[12]. Казалось бы, что тут сложного? Достаточно вводного или факультативного курса по искусствоведению. Такой курс есть и в гуманитарных вузах, и в исследовательских университетах, он охватывает самые современные методики и критические работы. Не во всяком художественном институте или крупном университете студентам предложат такой же курс искусствоведения, как в небольшом специализированном институте, но это все равно по сути будет эстетическое воспитание. Когда преподаватель мастерской дает ученику совет или искусствовед показывает слайд – они хотят, чтобы студент узнал нечто полезное. Но простой показ слайда влечет за собой ряд вопросов. По какому принципу преподаватель отбирает примеры, приводимые в качестве образца? Откуда он знает, что данному студенту пригодится знакомство с данным произведением? Почему он так уверен, что для студента это полезнее, чем, скажем, умение играть в шахматы (например, как Дюшан)? Один специалист в области эстетики, размышляя на эту тему, задумался: почему есть курсы вождения, а курсов оценки вождения нет? И провел параллель между искусствоведами и дорожной инспекцией, «оценивающей» водителей, сидя в ловушке для лихачей. Может быть, в каждом искусствоведе есть нечто от надзирателя[13]. Об оценке искусства стоит поговорить в связи с нашей главной темой, поскольку научиться искусству значит научиться не только творить, но и оценивать творчество.

На редкость много всего написано о том, как научить людей ценить искусство. В основном это работы, написанные педагогами-теоретиками при содействии крупных корпораций и фондов, но их почти никто не читает, кроме узкого круга профессионалов. Есть программа фонда Пола Гетти под названием *DBAE* (*Discipline-Based Arts Education* – Художественное образование, основанное на дисциплинах), где на первый план выдвигаются четыре основополагающие дисциплины: творчество, история искусств, художественная критика и эстетика[14]. Книги, выходящие по программе *DBAE*, как правило, перегружены педагогическими теориями и мало соотносятся с дисциплинами, на которые опираются: типичный курс художественной критики

под грифом *DBAE* имеет очень мало общего с написанием собственно критических статей[15]. Данное наблюдение – не главный аргумент против концептуальных схем обучения искусству, однако оно указывает на серьезные проблемы, которые нужно учитывать при оценке того, как поддерживаемые ведомствами вроде фонда Гетти теории соотносятся с практикой. *DBAE* – это концепция эстетического образования с собственной историей, идущей параллельно истории художественных академий, о которых шла речь в начальной главе[16]. Она применима и к образованию в средних специальных учебных заведениях, хотя в основном исследования проводились на базе начальной и высшей школы[17].

В эстетическом воспитании всегда были свои подводные камни. Некоторые периоды его истории связаны с сомнительными социально-политическими ценностями, в том числе с немецкими понятиями *Kultur* и *Bildung* («формирующее воздействие», «приобщение к культуре»), так что стоит задуматься, желательно ли вообще подобное методичное внедрение искусства в сознание подрастающего поколения. Действительно ли вам хочется, чтобы ваши дети (или ученики) ценили тех, кого цените вы?[18] Если научить кого-то разбираться в искусстве, станет ли он от этого хорошим человеком или достойным гражданином? И какое искусство нужно рассматривать? Чем руководствуется специалист по художественному воспитанию при выборе примеров из области эстетики, истории искусств, художественной практики и критики?[19]

На мой взгляд, эстетическое воспитание проблематично не больше и не меньше, чем другие рассмотренные ранее аспекты художественного образования. Руководители мастерских обычно просят своих студентов сходить и посмотреть на какие-то произведения. И нет существенной разницы между этой практикой и тем, что происходит, когда преподаватель с кафедры рассказывает слушателям, чем так замечателен Моне, или когда родители покупают ребенку книжку вроде «Истории искусств для юношества» Х.В. Дженсона. И в том, и в другом случае они пытаются привить молодым чувство прекрасного – и приводят в пример художников, которых считают наиболее значительными. Даже на самом высоком уровне обучение искусству в мастерской – это, по сути, эстетическое воспитание. Руководитель мастерской хочет помочь студенту создать собственное произведение искусства, а лекторы высшей школы (или родители) хотят всего лишь, чтобы подрастающее поколение по достоинству оценило искусство, которое им самим нравится. Но на самом деле,

разница невелика. Возможно, какой-нибудь суперответственный педагог – руководитель мастерской – начнет упоминать и тех художников, которые ему не нравятся, – вот тогда обучение искусству станет отличаться от эстетического воспитания.

Вернемся к главной теме: первые три вывода

В книгах по аналитической философии отдельные тезисы иногда нумеруются и выносятся за рамки текста, подобно математическим формулам, чтобы читателю было проще вернуться к ним в процессе чтения. Вот и я намерен последовать этому примеру, чтобы подчеркнуть главные выводы, касающиеся обучения искусству. Первый из тезисов этой главы будет такой:

1. Сама идея обучения искусству в корне неверна. Мы не можем учить, потому что не знаем, когда и как мы учим

Даже если обучение искусству – занятие бессмысленное, сама идея обучения искусству жизненно необходима для существования художественных учебных заведений. Преподаватели, обучая студентов технике, критическому мышлению, знакомя их с ценностями мира искусства, уверены, что заняты чем-то намного более важным, нежели простой набор всех перечисленных действий. Из этого следует второй вывод:

2. Процесс обучения искусству запутанный, поскольку мы ведем себя так, как будто делаем нечто значительное, а не просто обучаем технике

Под словом «техника» здесь подразумевается все то, что еще дают высшие художественные школы, помимо возможности научиться собственно искусству. Конечно, честнее было бы и называть высшие художественные школы соответственно, например, «Институт техники изобразительного искусства», «Отделение благоприятной критической атмосферы» или «Центр по взаимодействию с миром искусства», но тогда придется коренным образом менять программу обучения искусству. Преподавателям и студентам нужно ощущать незримое присутствие искусства, даже при том, что найдется мало смельчаков, готовых заявить, что они действительно разбираются в искусстве и могут ему научить. Мне кажется, если не будет ощущения, что искусство незримо витает где-то над мольбертами, то все, что происходит на уроке искусства, даже сухие мастер-классы по технике, будет выглядеть совершенно иначе.

Из-за этих двух выводов, а также сомнений, высказанных

мной по другим поводам, некоторые могут подумать, что я собираюсь предложить некую новую систему обучения искусству. Кое-что я уже предложил: я считаю, что было бы интересно обратить внимание на среднее искусство, поговорить о сексуальном подтексте при рисовании людей с натуры, поэкспериментировать с историческими традициями обучения искусству. Есть и другие идеи. Но вообще говоря, я вовсе не призываю менять систему обучения в целом. Будучи преподавателем высшей художественной школы, я постоянно участвую в обсуждениях возможных изменений образовательной программы. Но, по большому счету, меня не очень интересует, как перестроить занятия и перекроить кафедры. По-моему, что действительно нужно художественным вузам и отделениям – так это понять, чем же они занимаются. По ряду причин я не уверен, что следует менять то, как обучают искусству.

Во-первых, мы очень мало знаем о том, чем занимаемся. Большая часть происходящего в мастерской для нас за семью печатями: никто этого не фиксировал, не анализировал, не размышлял над этим. Типичный пример – посредственное искусство: даже если я могу вынести его на обсуждение, мы о нем фактически ничего не знаем. Что нам известно о психологии застенчивости? Какие художественные принципы с ней ассоциируются? И как люди реагируют на «вялые» художественные произведения? На основании чего преподаватель решает, что нужно посоветовать слабому ученику следовать великим примерам? Так много вопросов возникает в связи с обучением искусству, что сама тема едва просматривается – я бы сравнил ее с айсбергом, который не виден целиком, на девять десятых он скрыт под водой. И если обучение искусству – нечто такое, о чем мы практически ничего не знаем, так не пора ли прыгнуть в воду и постараться хоть что-то разузнать?

Есть и еще причина, почему я не выступаю за обновление программы обучения, и заключается она в том, что любые фундаментальные изменения методики обучения изменят и наше представление об искусстве. Обучение искусству и создание произведений искусства – вещи нераздельные. Для наглядности возьмем крайний случай, когда вместо критического разбора используется рациональный анализ, как это было во времена барокко. Скажем, если вдруг вместо того, чтобы обсуждать студенческую работу, преподаватели начали бы оценивать ее в соответствии с *préceptes positifs*, как это делал Роже де Пиль (см. главу 1). Скульптура получила бы, например, 10 баллов за фантазию, 8 – за форму, 2 балла за политический подтекст и так далее. Такой метод обучения преследует другие цели и идеалы, а

за этим стоит иной язык критики, иной образ мышления.

Иногда полезно по-новому взглянуть на предмет; основные изменения учебной программы, начиная с академий эпохи Возрождения и заканчивая Баухаусом, отражали изменения в искусстве, если не вызывали их. Но цель данного исследования другая. Я бы не стал связывать свою озабоченность некоторыми аспектами современного искусства с проблемой обучения искусству. Это как если бы я был консерватором-республиканцем и сетовал на отсутствие высокоморального искусства. Я не уверен, что морализаторство в художественной мастерской приведет к созданию высоконравственных произведений. Может, как раз наоборот – спровоцирует появление работ, нарушающих нормы морали, или же будет иметь другие, непредсказуемые последствия.

С учетом всего этого я делаю следующий вывод:

3. Бессмысленно предлагать фундаментальные изменения учебной программы в том, что касается способов обучения искусству

Я употребил выражение «фундаментальные изменения учебной программы», чтобы отделить их от экспериментальных идей, содержащихся в данной книге. Предложенные мной нововведения – о среднем искусстве и т. п. – дают возможность полнее описать то, что мы делаем, тогда как фундаментальные изменения означают отмену существующей практики. Обучение искусству иррационально, и пытаться его реформировать значит пытаться прекратить обучение искусству в нынешнем понимании этого слова и начать делать что-то еще. Исправив существующий метод обучения искусству, мы можем обеднить его, получим искусство, больше зависящее от рационального, спекулятивного и философского дискурса и меньше – от воображения, интуиции и всякого рода неожиданных открытий. Не исключено, что фундаментальные изменения в обучении искусству могли бы привести к появлению более интересной (и не менее иррациональной) художественной практики, но изменения программы всегда в основе своей рациональны, а наши представления об искусстве не имеют никакого отношения к логике. То есть я сильно сомневаюсь в пользе рациональной критики: нельзя исправить что-то иррациональное, давая этому логическое объяснение.

Скептицизм и пессимизм

Моя позиция здесь близка к классическому виду скептицизма, известному как пирронизм[20]. Древнегреческие скептики были убеждены, что мы почти ничего не можем знать о мире, а значит, должны воздержаться от любых суждений о чем-либо, будь то утверждение или отрицание. Среди принципов, в которых выражалась эта идея, были: *isostheneia* – равносилие противоположных мнений, и *aphasia* – отказ от высказывания суждений[21]. Обе позиции нашли применение в данной книге. *Isostheneia* и *aphasia* приводят к бездействию: скептик не может решиться ни на какое действие, потому что любое действие есть результат принятия решения, а любое решение есть результат суждения (или утверждения, или отрицания). Следовательно, когда я говорю, что обучение искусству иррационально и многое в этом процессе недоступно нашему пониманию, а затем говорю: неясно, что в связи с этим можно предпринять, – это пример пирронистской *aphasia*.

Я упомянул о пирронизме потому, что древние греки знали, как с этим поспорить. В данном случае аргумент был бы примерно такой: мы все выносим суждения, не имея достаточной информации, и во многих сферах человеческой деятельности только такие суждения и возможны, как и плохо обоснованные действия. Человеку свойственно реагировать на разные события в соответствии с тем, как он понимает их в данный момент[22]. Согласно этому принципу, мне следовало бы предложить новые способы обучения искусству на основе моих представлений о том, что мы в данное время делаем. И даже если мы не понимаем, в чем заключается обучение искусству, мы знаем, на что это похоже, и можем приспособить к этому свои действия. Моим ответом на это (и моей защитой от пирронистского бездействия) будет такая мысль: мы не можем быть полностью уверены даже в том малом, что нам известно об обучении искусству. Все наши знания о том, как учить искусству, кажутся неубедительными, противоречивыми и неполными, а следовательно, их недостаточно для любых, даже обычных, плохо обоснованных действий[23].

Понимаю, что это прозвучит слишком наукообразно, но все же добавлю, что я также пессимистично отношусь к любым «фундаментальным изменениям учебной программы». Пессимизм, в отличие от скептицизма, – современный вид восприятия действительности, он имеет двоякий смысл: в повседневной практике он обозначает убеждение, что почти все

кончается плохо, а в философском плане – уверенность, что в мире преобладает зло[24]. На мой взгляд, обучение искусству уже похоже на запутанный клубок, и любые попытки что-то исправить наверняка еще сильнее все запутают. Я склонен к пессимизму, но есть и некоторый повод для оптимизма, потому что всегда интересно открывать что-то новое и какие-то аспекты обучения искусству, которые нам удастся понять, окажутся полезны. Но слишком обольщаться на этот счет не стоит, и в последней главе я дам еще более пессимистичный ответ на эти несколько оптимистичных предположений.

Далее мы обратимся к основной теме этой книги: к обсуждению студенческих работ. Я отвел устному рецензированию целую главу, потому что это самая сложная часть процесса обучения искусству. Мы увидим здесь квинтэссенцию проблем обучения искусству, а все вопросы, о которых шла речь ранее, так тесно переплетены, что сливаются в одно почти неделимое целое.

4. Критические разборы

В эпоху Ренессанса на первых архитектурных конкурсах модели показывали публике, и сохранились свидетельства, что она участвовала в обсуждении и помогала выбрать победителя. Возникновение художественной критики неразрывно связано с расцветом искусств в эпоху Возрождения: людям нужны были специальные слова, чтобы описать увиденное[1]. В наши дни таким же образом проводятся некоторые финансируемые государством архитектурные конкурсы, а в некоторых случаях не прошедшие отбор проекты остаются на хранении для будущих поколений[2]. Однако чаще всего судьями на конкурсах становятся специально подготовленные люди, которые изучали искусствоведение в высшей художественной школе.

На конкурсах в Академии Карраччи жюри заседало при закрытых дверях, а представленным работам присваивали баллы: 1, 2, 3 и так далее. После этого работы возвращали студентам без дальнейших объяснений. Делалось это, как известно со слов Лодовико Карраччи, отчасти чтобы смягчить «горечь от того, что тебя критикуют»[3]. Сохранились рисунки времен Возрождения со следами таких пометок, так что, вероятно, подобная практика была общепринятой. Даже в начале XX столетия студенческим работам давали оценку по десятибалльной шкале и после этого вывешивали их на всеобщее обозрение. Победителю конкурса – такой обычай пришел из Франции – разрешалось в следующем учебном семестре на занятиях по рисунку ставить свой мольберт в самом лучшем месте зала.

Такая явная несправедливость, когда оценка присуждалась за глаза, без объяснений, и ее нельзя было оспорить, способствовала формированию современных методов критики. Критические разборы студенческих работ ведут свое начало от мастер-классов эпохи романтизма (я упоминал о них в первой главе), когда преподаватели попытались отказаться от молчаливой оценки, считавшейся нормой во времена барокко. Во времена романтизма и постромантизма оценка без объяснений и анонимное жюри казались пережитком авторитаризма. Также неправильно, с точки зрения романтиков, было сравнивать студентов друг с другом, как будто все выполняли одно и то же задание. Это сделало бы разбор работ похожим на экзамен в техническом учебном заведении.

Романтическая революция дает о себе знать и сегодня: в экзаменационную сессию художественных вузов входит показ и разбор работ в мастерских. И хотя попытки экзаменовать

художников так же, как специалистов нетворческого профиля, предпринимались неоднократно, это ни к чему хорошему не привело. В США существуют экзамены по изобразительному искусству «по программе углубленного изучения предмета в высшей школе» – такие же, как по физике, математике, истории Америки, иностранному языку и истории искусства. Письменный экзамен по истории искусств очень похож на другие экзамены этого уровня[4]. Но экзамен по искусству совсем другой. Студенты целый год собирают портфолио, которое в течение шести дней оценивается с точки зрения «общего качества», «кругозора» и «конкретной темы, избранной студентом»[5]. Ясно, что успехи в изобразительном искусстве нельзя оценивать так же, как в других дисциплинах.

Как и экзамен, критический разбор может обернуться далеко не праздником и для студентов, и для преподавателей. Но если во время экзамена вы допустили ошибку, вы можете ее найти и исправить, то есть у вас есть возможность учиться на собственных ошибках. Разбор такой возможности не дает: если рецензенту что-то не нравится, понять, что именно, не так-то просто. То же самое можно сказать и о благосклонном критическом отзыве: когда все хорошо, порой трудно понять, за что именно вас похвалили.

Устные рецензии не похожи одна на другую, и невозможно учесть все возможные варианты[6]. Я разбил эту главу на одиннадцать частей – перечислил одиннадцать причин, почему критику так трудно бывает понять. Я выбирал примеры так, чтобы критические отзывы выглядели как можно более осмысленными, но также хотел показать, что на самом деле они всегда бессмысленны (все одиннадцать предположений оказываются в конце концов неверными). На мой взгляд, иррациональность критических разборов наглядно демонстрирует иррациональность обучения искусству. По сути, все они слишком сложны для понимания. В отличие от экзаменов, после выступлений членов экспертного совета не остается записей, на которые следующие поколения преподавателей могли бы ориентироваться; отчасти по этой причине трудно понять, был ли разбор удачным. Все это укрепляет мой пессимизм, который еще напомнит о себе в заключительной главе книги.

1. Никто не знает, что такое критический разбор

Во-первых, нужно признать, что у нас нет нормального определения понятия «критический разбор», – нет ни примера, ни истории, ни указующего направления. Художественная критика сильно отличается от философской критики, которая представляется этаким аналитическим расследованием, попыткой найти рациональные условия, позволяющие что-то узнать. Критика Канта позволила открыть «категории рассудка», способы восприятия мира[7]. Разумеется, преподаватели искусства не имеют в виду ничего такого заумно-философского, когда произносят слово «критика». Скорее они имеют в виду нечто другое, включающее в себя анализ, исследование, спор, поиск ошибки и похвалу.

Если критические разборы действительно таковы, то естественно возникает вопрос: есть ли у них общая цель, можно ли проследить общую тенденцию. Сравнение с критикой в других областях предполагает, что такая цель должна быть. Можно рассматривать критику в связи с ее основными принципами – один исследователь называет это «метанормативными» целями[8]. С такой точки зрения, одни критические разборы имеют этическую, теологическую и метафизическую направленность, другие – научную или телеологическую.

Преподаватели военного дела, юриспруденции и политологии иногда организуют свой материал, ориентируясь на этические принципы. Делают они это для того, чтобы научить социальной ответственности, а когда критикуют чьи-то действия, воспринимают конкретного индивида в связи с его принадлежностью к эскадрону, группе, социальной прослойке или обществу в целом. Преподаватели в семинариях обучают, ставя перед собой духовные задачи. Идеи оцениваются в связи с возможностью пасторского служения или личной веры, а не по их логической стройности или историческим корням. Откровенно метафизические принципы присутствуют в некоторых философских и литературно-критических исследованиях. Философскую критику, как у Канта, можно представить как нечто следующее «законам рассудка» или моделям бытия – то есть метафизическим критериям. Под «научными критериями» я подразумеваю эксперимент, гипотезу и опровержение. Когда преподаватели обдумывают план занятий, цель которых – передать опыт, навыки или информацию, они озабочены в первую

очередь телеологическими критериями, то есть задумываются, как лучше использовать материал и нужно ли, чтобы он приносил пользу[9]. Так что существует по меньшей мере шесть фундаментальных принципов организации учебного материала: профессиональный, этический, теологический, метафизический, научный и телеологический. Они не изолированы друг от друга, и кроме них, возможно, есть и другие.

К какому из них следует отнести критический разбор художественных работ? Принципы обучения особенно разнородны, когда дело касается искусства. Некоторые преподаватели думают в первую очередь о профессиональных целях своих студентов, другие – о технике. Этические критерии время от времени напоминают о себе, когда учебная программа отражает постмодернистскую идею о том, что история искусств дискретна или «подвержена постоянной реинтерпретации»[10]. Некоторые педагоги говорят, что «этический и моральный долг» обязывает преподавателей давать студентам «адекватное общее образование»[11]. Но в общем и целом, если бы преподавателей искусства попросили назвать основополагающие принципы их деятельности – какова конечная цель обучения, – большинство из них упомянули бы такие понятия, как интерес, энергия или сила. Все это варианты максимальной оценки в критическом разборе – они указывают на конечную цель, идеал, заслуживающий высшей похвалы. Можно перечислить целый ряд таких понятий. Произведение искусства может быть:

интересным
волнующим
изобретательным
великолепным
новаторским
мощным
аутентичным
убедительным
вдохновляющим
удивительным
сильным
оригинальным
сложным
прекрасным
превосходным

Любая из этих оценок – максимальная.

Я еще вернусь к ним в последней главе. Обратите внимание на то, что они не являются профессиональными терминами, лишены этической, богословской, метафизической, научной и телеологической нагрузки – то есть не относятся ни к одному из шести рассмотренных нами видов критики. Это риторические критерии, позволяющие судить о том, насколько студенту удалось выделиться. Если творчество студента удовлетворяет каким-то из этих критериев, то ему, скорее всего, удастся получить место на выставке, получить хорошие отзывы или удачно продать свои произведения. Риторические критерии не позволяют понять, на что похожа данная работа и насколько она правдива. Это скорее практические идеи, и порой они встречаются в профессиональной, этической, богословской, метафизической, научной и телеологической критике.

Риторика – смешанная категория, включающая в себя все, что идет на пользу. Это исследование многоголосого спора: преподаватель классической риторики находит преимущества везде, где только возможно, и готов изменить стратегию и даже свое мнение, лишь бы убедить аудиторию[12]. (Вспомним про адвокатов: в Древнем Риме юристы были мастерами риторики.) По большому счету, риторика в этом смысле недалека от софистики – искусства убеждать на основе даже неправильных, заведомо ложных доводов. Я бы даже назвал обучение искусству софистикой, но в нем нет такой зауми и неискренности. Однако в нем есть что-то от риторики, поскольку на первом плане не последовательность или даже смысл, а умение убеждать. Художественная критика не так сильно, как другие виды критики, зависит от основополагающих принципов.

Продолжая анализ, предлагаю поговорить об исторически сложившихся видах критики, относящейся к области литературы и искусства. Если сузить масштаб исследования, исключить точные науки, богословие и прочие не относящиеся нашей теме сферы, мы увидим, что западная культура знала лишь несколько видов критики. Я буду называть это «критической ориентацией», следуя классификации Мейера Говарда Абрамса[13].

1. Первая ориентация – миметическая (от слова *mimesis*), то есть произведение художника оценивается по тому, насколько оно соответствует действительности. Похоже, это давний критерий мастерства: если миметический критик захочет похвалить художника, он скажет примерно следующее: «Эта виноградная гроздь совсем как настоящая, прямо хочется съесть». В наши дни миметическая критическая оценка представляется слишком однобокой, напоминает наставления, какие давали

студентам-живописцам в академиях XIX века. Такого рода критика все еще довольно часто встречается в начальных художественных школах и студиях живописи, где можно услышать такие, например, замечания: «Эта рука меня смущает. Похоже, ты слишком долго смотрел на руки». Но подражание – понятие гораздо более широкое. Считалось, что это единый принцип для всякой критики[14] и может применяться всюду, где искусство воссоздает образ реального мира – будь то рука, виноградная гроздь, слово, жест или настроение[15]. Для Аристотеля, Сократа и Платона любое искусство было подражанием, даже игра на флейте, поэзия и танец[16]. (Древнегреческое слово *mimesis*, одно из основных понятий критики, изначально относилось к синкретическому действу с танцами[17].) Как заметил Абрамс, подражание – понятие относительное, подразумевающее два объекта и некоторую соотнесенность между ними.

Так что в самом общем смысле, миметическая критика не связана напрямую с современной художественной критикой, в которой собственно техническое мастерство уже далеко не главный вопрос. Хотя преподаватели до сих пор говорят о том, удалось ли художнику верно передать то или иное явление. Миметической критикой будет и такое замечание по поводу перформанса: «Этот жест не похож на то, что сделал бы действительно измученный человек». Или такое – по поводу абстрактной живописи: «По ощущению это очень напоминает закатное небо в Атланте».

2. Абрамс называет вторую ориентацию прагматической: имеется в виду, что она призвана помочь студенту сделать свою работу приятной для глаз, волнующей или поучительной. В главном классическом тексте, на который опираются при данном подходе – в «Искусстве поэзии» Горация, – говорится о том, как поэту удержать свою аудиторию («чтоб зритель сидел до закрытия сцены») и как заслужить бурные аплодисменты[18]. Гораций считает, что цель поэта – приносить пользу или «радовать сердце», или то и другое вместе. Сейчас, мне кажется, далеко не все преподаватели согласятся с тем, что это хорошая идея – всегда радовать зрителя, и лишь немногие скажут, что художник должен учить публику. Пропаганда – исключение, ее цель – привлечь аудиторию на свою сторону. Другое исключение – реклама: рекламщикам, скорее всего, полезна прагматическая ориентация, ведь они хотят удержать зрителей «до закрытия сцены» и заставить их сделать покупку. Но и преподаватели искусства, и пропагандисты, и рекламщики согласятся с тем, что

искусство должно радовать или трогать душу зрителя, а это критерии прагматические.

Что-то от прагматической критики есть во многих методиках обучения искусству, есть там и доля миметической критики. Современные художники обычно не создают произведения в угоду властям и даже не думают о том, как бы своей работой порадовать или растрогать местное арт-сообщество. Но каждый художник, создавая очередное произведение, держит в уме по крайней мере несколько потенциальных зрителей – даже если это только родственники или близкие друзья. Трудно создать произведение искусства, не привнеся в него некий элемент с целью доставить удовольствие какому-то определенному зрителю. И когда художник уверяет, что работает исключительно для себя, не думая ни о ком другом, он все равно ориентируется на внутреннего «зрителя», который оценивает его действия, а по завершении работы становится «зрителем». В этом зазоре при внутреннем раздвоении на «себя», творца, и «другого», наблюдателя, и есть место для прагматической критики. Какая-то часть внутреннего «я» держится в сторонке, наблюдая за процессом работы, это уже аудитория, и взаимоотношения «художник – аудитория» уже присутствуют. Даже самые глубоко личные произведения создаются согласно тем или иным критериям прагматической критики.

И в связи с этим возникает интересный вопрос: может ли художник работать так, чтобы огорчить внутреннего зрителя? Когда художник надеется своей работой оттолкнуть определенную часть аудитории, порой он вынужден угождать ей даже больше, чем если бы создавал нечто восхитительное или приятное. Неприятные, отталкивающие произведения иногда делаются специально для того, чтобы их сильнее похвалили. Причем это справедливо и в том случае, когда художник работает в полном одиночестве и рядом никого нет: внутренний зритель посмотрит и ужаснется, если художник изобразит что-нибудь безобразное. Но ведь можно испытывать тайную радость от того, что нарушаешь нормы! Мне кажется, редко можно встретить художников, которых действительно ничуть не волнует мнение публики, и трудно, по-видимому, создать произведение, не угождающее так или иначе внутреннему зрителю.

3. С окончанием XVIII столетия и наступлением эпохи романтизма связано появление третьей ориентации, которую Абрамс называет экспрессивной. Все внимание переключается на художника, искусство рассматривается как «поток мысли, высказывание или проекция мыслей и чувств поэта». В

произведении искусства «внутреннее становилось внешним в результате творческого процесса, вызванным к жизни порывом чувств»[19]. И здесь мы уже почти у цели. Зритель теперь не так важен (как в прагматической критике), и внешний мир не так важен (как в миметической критике). Спонтанность становится новым критерием совершенства, поскольку главное – чтобы художник передавал свои внутренние ощущения, не сковывая себя какими-то условными нормами[20].

Преподаватели искусства не так регулярно используют экспрессивную критику, как следовало бы, исходя из концепции раннего романтизма. Мы нечасто пытаемся истолковать произведение искусства исключительно как производное чувств или души художника. Обычно примешивается прагматическая и миметическая оценки. Но современное искусство в каком-то смысле романтично: мы рассматриваем искусство прежде всего как выражение внутреннего «я».

4. Последняя «ориентация», по Абрамсу, – объектная, это означает, что критик сосредоточен на объекте как таковом и старается не упоминать ни о внешнем мире, ни о публике, ни о внутреннем мире художника. В литературоведении конца XX века литературные произведения стали называть «текстами», давая понять, что по ним не так-то просто заключить, что собой представляет их автор[21]. Иногда кажется, что текст указывает на определенный тип личности автора (внимательный читатель может разглядеть умного рассудительного Стендаля за страницами романа «Красное и черное» или задумается, каким должен быть человек, написавший «Американского психопата»), но эти умозаключения ненадежны – тут все зависит от привычки к чтению и интерпретации прочитанного. Некоторые критики конца XX века начали употреблять слово «текст» для обозначения визуального искусства, в частности для живописи. Отчасти имеется в виду, что в самих по себе объектах заключен некий смысл, и не стоит даже пытаться понять художника или современное ему общество через работы. Объектная ориентация проявляется, когда преподаватель говорит только о том, что происходит на картине или в другой представленной работе, не упоминая ни о художнике, ни о зрителе, ни о миметических соответствиях внешнему миру. Два самых распространенных вида объектной критики: формальный анализ, который ограничивается цветом и формой, и иконография – анализ символов и знаков в произведениях искусства.

Если следовать логике, объектной критики не существует, потому что невозможно говорить о форме, цвете или символах

без отсылок к вещам, находящимся за пределами данного произведения искусства. Все, что можно сказать о произведении, имеет также отношение ко внешнему миру, к зрителю или к самому художнику. Когда я говорю: «Этот синий цвет очень хорош», – я ассоциирую увиденное с грустью (трактую настроение художника, как в романтической критике), синим небом (обращаюсь к древней миметической критике), а также выношу суждение (тут подключается прагматика). То, что Абрамс называет объектной критикой, – на самом деле только мнимость, но это не значит, что от нее можно отмахнуться: это вещь важная и довольно распространенная. Иногда полезно выслушать формальный анализ, как если бы он относился только к произведению искусства, в других случаях стоит воспринять его более скептически, пытаясь понять, как при таком анализе удается избегать отсылок ко внешнему миру, к зрителю и художнику.

К формальному и иконографическому анализу иногда прибегают, чтобы не затрагивать неприятных тем. Если студентка очень волнуется, преподаватель, разбирая ее работу, может поговорить о чем-то, что не связано с ее психологическим состоянием. Объектная критика также может стать заслоном от тревожных мыслей. Если преподаватель вдруг узнает, что у студента были серьезные личные или душевные проблемы, он может сосредоточиться на произведении, чтобы избежать трудного разговора. В таких случаях формальный анализ – это маскировка, но, как мне кажется, остальные три вида критики вполне могут служить той же цели.

* * *

Четыре «ориентации» критики, по Абрамсу – приятное дополнение к шести «видам» критики, о которых я упоминал (профессиональная, этическая, теологическая, метафизическая, научная, телеологическая). Интересно, что обе линии (и «виды», и «ориентации») приводят к одному и тому же выводу. Поначалу, когда я сравнивал художественную критику с тем, что происходит в армии и богословских школах, казалось, что художественная критика относится к смешанной категории, которую я назвал «риторикой». Художественная критика заимствует свои стратегии из разных сфер, и может показаться, что собственной стратегии у нее нет. Затем, когда я рассматривал «ориентации» критики, случилось то же самое: в художественной критике, похоже, используются все четыре исторически сложившихся вида

критики: миметическая, прагматическая, экспрессивная и объектная.

Я воспринял это как тревожный знак. То, что у критических разборов нет собственной надежной теории, не позволяет понять, что на самом деле происходит на занятиях искусством. Нет ни рабочей модели, ни классических текстов, которые могли бы нас сориентировать. И в этом состоит первая причина, по которой критические разборы трудно понять.

2. Для разбора работ не хватает времени

Другая причина, по которой устный отзыв бывает трудно воспринять, состоит в том, что обычный разбор работ слишком короток для того, чтобы по-настоящему проанализировать произведение. Представим, на что обычно уходит время: пять-семь минут требуется, только чтобы увидеть работу – походить вокруг, найти нужный ракурс, почувствовать или послушать. В первые несколько мгновений (я называю это «стадией узнавания») в сознании преподавателя возникают, сменяя друг друга, разные реакции, которые он не успевает ни осознать, ни обдумать, а результат – предварительное общее заключение. Первая мысль, в которой преподаватель может дать себе отчет через минуту-другую, такая: «Мне нравится», или «Интересно», или «Я еще не разобрался».

В последующие двадцать минут или около того преподаватель привыкает к произведению. Некоторые комментарии неизбежны, есть вещи, которые обычно просто необходимо сказать, и на это тоже уходит время. Если речь идет о живописи, преподавателю следует упомянуть про оформление, размещение, освещение, про масштаб или размер картины. Если представлена инсталляция, преподавателю придется упомянуть про пространство мастерской и то, насколько оно не подходит работе. На стадии «привыкания» преподаватель обычно проверяет свою первую реакцию. Это значит, что по-настоящему интересные, трудные вопросы только готовятся к тому моменту, когда половина отведенного на критический разбор времени уже на исходе. В последние пятнадцать минут сорокапятиминутного разбора делаются дополнительные попытки разобраться в представленном произведении. Я бы назвал эту стадию «аналитической», но обычно она очень непродолжительна, поскольку преподавателю, завершающему свой обзор, уже некогда вдаваться в подробности, учитывая свободный характер беседы.

В некоторых случаях разборы начинаются с того, что студенты делают презентацию или произносят краткое вступление, и это резко сокращает время, отведенное на комментарии. В архитектурной критике, например, когда группа представляет коллективный проект, студенты по очереди предваряют показ кратким вступительным словом, и на все это уходит четверть или половина времени, отведенного на весь разбор. Архитектурные проекты дают гораздо больше наглядной информации, чем презентации в некоторых других областях

искусства (планы, развертки, чертежи в разрезе, модели, детали и сопроводительный графический материал – все это приходится «читать»), и в результате за время критического разбора лишь малую часть работы удается по-настоящему понять и оценить – или, другими словами, это критика на более высоком уровне обобщения, основной акцент делается на общих концепциях, а детальный разбор отступает на второй план.

На обсуждении время распределяется так же, как и во время обычной беседы. Затрудняют взаимопонимание неизбежные паузы между замечаниями, некоторые замечания носят случайный характер и также не способствуют пониманию, какие-то фразы оказываются повторением уже сказанного, какие-то относятся к работам, которые в данный момент не представлены, не закончены или еще не начаты. Время уходит элементарно на исправление ошибок («О, теперь я понял, в чем дело!»). Лучшие критические разборы не только содержательны, но и благожелательны – то есть еще минут пять уходит на фразы, сказанные из вежливости или для того, чтобы разрядить обстановку. В типичном критическом разборе стадии привыкания и анализа смешиваются – люди говорят на перекрестные темы, и это тоже занимает некоторое время.

Так что все происходит очень быстро, сжато, и это не способствует серьезному обсуждению. Если сеанс критического разбора длится сорок пять минут, в экспертном совете пять-шесть человек (как обычно бывает в вузах), которые выступают поочередно, то на каждое выступление отводится примерно по девять минут. Но бывают и получасовые обсуждения с участием десяти или более человек, тогда каждому из них дается примерно три минуты на то, чтобы высказаться. Но чтобы по-настоящему понять произведение, нужно время (порой на это уходят годы), и за те несколько минут, с учетом пауз, повторений, недопонимания и ошибочного прочтения, едва ли можно произвести взвешенную оценку.

Разбор работ в учебной мастерской слишком непродолжителен в том смысле, что у рецензента нет времени на глубокое исследование. Но ведь не зря говорят, что краткость – сестра таланта, может, это справедливо и в данном случае? Может, куча не связанных между собой замечаний принесет больше пользы, чем цепочка логически выверенных продуманных высказываний? Когда студенты отмечают, что критика «работает», они имеют в виду, что услышали какие-то полезные идеи, и, естественно, чем больше идей в конкретный отрезок времени, тем больше вероятности, что какая-то из них попадет в цель. Все это верно, но если замечания носят случайный характер, то научить

они ничему не могут. Если бы обсуждения были полезны именно случайными замечаниями, это обесценило бы само понятие критики: представим себе сборище людей, говорящих каждый о своем, не слушая и перебивая друг друга… Возможно, если люди соберутся вместе и начнут высказываться на какую-то одну произвольно выбранную тему, это может способствовать обучению – как на открытии выставок, на вечеринке или в философских диалогах эпохи Просвещения, например у Дидро в «Племяннике Рамо»[22]. Но на самом деле люди, принимающие участие или руководящие критическими разборами, не хотели бы, чтобы сказанное ими воспринималось как несвязные реплики. Мы называем критический разбор именно так, а не экзаменом, беседой или вечеринкой, привнося в это слово тот самый смысл, какой оно имело в эпоху Просвещения: упорядоченный рациональный анализ. Если бы мы подразумевали под критическим разбором только «разговор», мы бы и называли это соответственно.

Но в каком-то смысле сорокапятиминутный или даже двадцатиминутный разбор работ слишком долгий. Опытные члены экспертного совета оценивают работы довольно быстро, и большинство преподавателей выскажут свое мнение в первые же десять секунд. Педагогам, членам экспертного совета, достаточно лишь мельком глянуть на слайды, чтобы составить мнение, – и это говорит не о высокомерии или равнодушии. Просто природа визуального искусства такова, что его можно оценить почти мгновенно. Конечно, первое мнение не всегда окончательное, но первое впечатление от визуального искусства всегда более ценно и сохраняется дольше, чем первое впечатление от встречи с человеком или от знакомства с первыми строками музыкального произведения или художественной прозы. Так что критические разборы можно считать и слишком долгими: чтобы получить первое впечатление, вовсе не обязательно тратить сорок пять минут. С другой стороны, чтобы изменить это первое впечатление, порой и сорока пяти минут недостаточно. Если члену экспертного совета работа не понравилась, ему может понадобиться дополнительное время на то, чтобы сформулировать свою мысль, не обидев студента резким суждением. Иногда можно понаблюдать эту динамику в развитии: в первые несколько минут преподаватель решает, как лучше сказать то, что он думает о работе, в следующие двадцать минут его мнение постепенно меняется, и в последние несколько минут он должен быстро сформулировать окончательное мнение, с учетом новых впечатлений. И поскольку трудно предугадать, как быстро человек сформулирует новую мысль, отказавшись от

первоначального мнения или внеся в него коррективы, нельзя точно сказать, сколько времени должно занимать выступление. Но и здесь, как и в остальных случаях, я исхожу из предположения, что о произведениях искусства можно многое сказать, поэтому есть вероятность, что слишком короткий критический разбор окажется менее полезным, чем чересчур затянувшийся.

Краткий критический разбор хорош, если вы начинающий художник или, напротив, готовитесь к диплому и небрежно набросали что-то для очередного показа. В том и другом случае нет необходимости выслушивать пространные замечания. Одна студентка как-то призналась мне, что ей жаль тратить целый час на разговоры о работе, которую сокурсник состряпал у нее на глазах меньше чем за двадцать минут. Для меня это, конечно, не довод – ведь Дюшан тоже не трудился с утра до ночи, сооружая свой «Фонтан», – но художника-новичка явно не стоит перегружать. Если вы только недавно начали заниматься искусством, то долгий критический разбор вам не нужен: вы услышите много замечаний, которые могут вас только запутать. Но если студент не совсем новичок, я считаю, что долгое и обстоятельное обсуждение необходимо, независимо от того, сколько сил и времени студент потратил на данную работу. Каждый преподаватель может припомнить случай, когда он тратил на разбор работы больше творческих сил, чем студент – на ее создание. Но в данном случае выход не в том, чтобы уравновесить эти усилия (бессмысленно их сравнивать), но в том, чтобы поднять эту тему непосредственно во время обсуждения, и много времени тратить на это вовсе не обязательно.

Как правило, критические разборы слишком короткие. Часто преподаватель тратит время впустую, повторяя то, что студент и так уже знает. Обычно перед показом студент и его наставник более или менее подробно разбирают несколько тем, и почти неизбежно член совета, видящий работу в первый раз, затронет какую-то из них. Если студент долго размышлял над этими темами, суждение члена совета может показаться студенту слишком поверхностным: ему нужен разговор на более высоком уровне. И здесь опять я обнаруживаю существенную разницу между обучением искусству и другими дисциплинами. Не логично ли предположить, что студенты не только «накапливают» знания о своей работе, но и «выстраивают» эти знания от простых проблем к более сложным, комплексным? Два постулата высшей художественной школы мешают этому, из-за чего каждый новый диалог начинается с нулевой черты. Во-первых, считается, что спонтанность, непосредственность высказываний во время

обсуждения способствует появлению неожиданных замечаний, которых в противном случае студент никогда бы не услышал. Бесспорно, это так, но нужно учитывать, что мы не так изобретательны, как хотелось бы думать, и многие наши мысли являются лишь повторением других мыслей и идей, уже озвученных ранее. Довольно часто из семестра в семестр студент слышит одни и те же критические замечания – на каждом очередном показе члены экспертного совета вновь и вновь обнаруживают все те же достоинства и недостатки в его работе. Подобное повторение – своего рода самореализующийся прогноз, поскольку спонтанность не способствует такому обучению, когда наставник садится и разбирает со студентом смысл сказанного, чтобы сделать соответствующие выводы. В последней главе я рассмотрю вид критики, которая «достраивает» смысл, но даже в обычной критике существует много способов решения этой проблемы. Можно начать критический разбор с перечисления некоторых тем, которым вы уделяли внимание во время подготовки к показу. Затем, если одна из тем затрагивается в разговоре, вы можете сказать: «Да, я обсуждал это с моим преподавателем, и нам кажется, что из вашего наблюдения следует, что…» – а затем можете добавить нечто вроде пожелания: «На самом деле, нас интересовало…» Если не будет этого ощущения роста, выстраивания информации, обсуждение может легко скатиться в повторение пройденного. В других дисциплинах такого не случается. Возможно ли, чтобы на семинар для физиков-преддипломников допускались первокурсники?

3. Разбор перескакивает с темы на тему

Поскольку на сеансе разбора работ обычно нет модератора, который бы корректировал ход беседы, преподаватели с легкостью перескакивают с одной темы на другую, и не всегда понятно, когда заканчивается одна и начинается другая. Это «перескакивание» касается не только предмета рассуждений, но и главных слов или образов и самой методологии (формальный анализ, иконография, технический совет и т. п.). В этом смысле даже самый плодотворный диалог скачкообразен, поскольку участники в процессе беседы развивают свою мысль – можно даже сказать, что восприятие лучших произведений искусства способствует именно такому образному, «кочевому» мышлению[23]. Тем не менее, бывает перескакивание, совместимое с рациональным суждением, и такое, которое ему противопоказано. В частности, есть разница, важная для понимания, между перескакиванием, которое отделяет мысли одну от другой и выстраивает из них последовательность, и таким, когда говорящие «обнаруживают» идею в процессе высказывания. В первом случае содержание и лексика могут быстро меняться, однако – согласно античным правилам риторики – форма приспосабливается к содержанию, и фразы обычно бывают законченными. Во втором случае недооформленные идеи представлены фрагментами фраз, и речь становится несвязной. Эта разница, конечно, не безусловна, но все же обычные разговоры (болтовня и светская беседа в том числе) действительно отличаются от того, что мы слышим во время обсуждений, когда каждый пытается сказать самое интересное или самое, по его мнению, важное. В такой обстановке контраст между мыслями-сообщениями и мыслями-открытиями бывает особенно резким. Эта разница заметна в следующих двух утверждениях (оба прозвучали на одном показе работ).

> **А.** Мне кажется, это первая ваша работа, в которой говорится о непонимании или о том, что ведет к непониманию. Хотя, возможно, в каких-то принтах и более ранних вещах… возможно, были элементы слева и справа, очень похожие на эти. Но вот это посередине – это, наверное, и есть «третье понятие», которое воспринимается как музыка или фраза или как урок иностранного языка, где понимание приходит, только когда урок окончен. Все ваши работы, что я видел, начиная с самой первой, словно говорят: «Вам этого

никогда не понять». Но, может быть, когда-нибудь…

В. У меня нет полной уверенности, что именно вы делаете: насколько это игра, насколько это связано с личным. Вроде бы и то и другое присутствует. Не знаю, насколько вы хотите с этим определиться… может, поясните про дерево…

Оба эксперта еще не уяснили для себя смысл произведения, а только пытаются понять. Но первый продолжает говорить, при этом пытаясь сформулировать очередную мысль, и в результате – почти полная невнятица. Ход мысли второго тоже изменчив, но каждая грамматическая единица выражает вполне понятную идею, даже если это всего лишь догадка или признание того, что он в замешательстве. В результате – то, что можно сразу понять и от чего могут отталкиваться следующие выступающие. Первый из двух примеров демонстрирует тот самый вид «перескакивания», который особенно мешает поминутному восприятию критики.

Как и большинство примеров, приведенных в данной главе, это записанные фрагменты действительно прозвучавших речей, и они показывают, как легко можно скатиться в заумь или невнятицу. В первом случае выступающим был я, и когда я прочел свои слова в виде записанного текста, поначалу сам ничего не понял. Через минуту я вспомнил, что пытался сказать, и увидел, где еще только подбирался к новой мысли, договаривая в это время предыдущую.

Если бы только этим проблема и ограничивалась, можно было бы посоветовать студентам послушать, что говорят члены совета и наставники, и попытаться понять, как они мыслят, разрозненно или связно. Но все куда сложнее, потому что говорящий, собираясь с мыслями в процессе речи, может сказать что-то, что только выглядит как законченная мысль, а на самом деле – грубый набросок какой-то другой, пока еще не сформулированной идеи.

В следующем примере преподавательница вроде бы задает один-единственный вопрос, но по ходу разговора создается впечатление, что она перескакивает с одного на другое, по мере того как оформляется идея. Первый вопрос кажется простым, но вскоре становится очевидно, что на самом деле она имела в виду нечто другое – или, во всяком случае, более значительное, и первый вопрос нужен был просто для того, чтобы с чего-то начать. В правой колонке я даю свои примечания, показывая, как развивалась тема.

А. Вы даете им названия? Отдельным работам или

всей серии?

Вначале вопрос выглядит как просьба о дополнительной информации.

В. Нет, не давал пока.

А. Но собираетесь, во всяком случае?

В. Когда-нибудь, наверно. Я хочу сказать, тут все по ассоциации – когда-нибудь я сяду с женой, достану пива и поразмыслю об этом. <…>

А. Интересно… Почему я об этом спросила: какое отношение вы вкладываете в картины? Я имею в виду настрой, отношение к миру.

Вернее – может, я не очень ясно выразилась, – я имею в виду темперамент, как бы вы определили темперамент ваших картин?

Теперь вопрос вроде бы задан, член экспертного совета действительно интересуется чем-то, что увидела на картинах. Но что – пока не ясно, похоже, даже ей самой. Может, это «отношение» или «темперамент», который можно было бы пояснить в названии цикла.

В. Наверно, как у меня. Гиперактивный скорее, но и аналитический по-своему, в том смысле, что…

Художник не уловил намека члена экспертного совета на то, что картины неоднозначны, что это не обязательно прямолинейное, серьезное творческое высказывание. И отвечая на вопрос, говорит о своем характере.

А. Иронии в них совсем нет? Они вам не кажутся ироничными?

Член совета снова задает вопрос, на этот раз сильнее напирая на то, что у картины может быть «отношение» к миру. Иными словами, она хочет сказать: «Вы понимаете, что ваши картины ироничны?»

В. Нет, хотя я понимаю, где, возможно, есть элементы этого. Вроде этого <…> в противовес этому <…>. Вот, например, ирония определенного мазка, вот есть этот совершенно искусственный мазок, вот как здесь, такой приторный мазок…

Студент конкретно отвечает на конкретный вопрос об иронии: для него это контраст «искусственных» и естественных мазков.

А. Понятно.

В. …серебристого [цвета]. Но я…

А. Но мой вопрос касается использования материалов и отношения, которое заложено изначально… это, можно сказать, воля картины, в противовес чувственному аспекту. <…>

Член совета не говорит о такого рода контрасте. Теперь кажется (если у студента было время подумать над прежними замечаниями), что слова «темперамент» и «отношение» были попытками описать нечто «изначально заложенное» в картине – некий жесткий стержень, в противовес зыбкому и «чувственному». Задавая вопросы, она делает две вещи одновременно: пытается выяснить (может быть, для самой себя), природу этого «темперамента» и интересуется, соответствует ли он замыслу автора.

Я просто спросила – мне интересно, что вы думаете о своих картинах.

И это действительно важно. Она спрашивает не о том, что именно происходит на картинах, но о том, контролирует ли художник эти особенности.

В. Я не вижу в них такой уж иронии, я не хотел этим сказать, что искусство ерунда и все такое. Это скорее…

Художник неправильно понял слово «ирония» в свете последнего замечания о наличии «воли» в картине. Вероятно, ему кажется, что имелось в виду: картина пустая, если легко отпускает.

А. Я имела в виду скорее другое – чувство юмора…

Критик уточняет свою позицию и заменяет «юмор» на «иронию» и другие понятия.

В. Вы хотите сказать, как у Лихтенштейна, как в «Мазках кисти» Лихтенштейна?

А. Отчасти.

В. Юмор в какой-то степени присутствует, потому что, мне кажется, некоторые детали здесь довольно смешные.

Таким образом, художник соглашается…

А. Да.

В. Потому что и правда глупо, если подумать, когда делаешь этот мазок-жест, а затем рядом эту преднамеренную вещь.

Он объясняет на том же примере, который

приводил, говоря об иронии в своей картине.

Но я думаю, они заряжают друг друга энергией, которой трудно бывает добиться на картине, вот почему на самом деле я так делал, но это не…

…вероятно, он хотел продолжить: «…не „ирония" и не „юмор"».

А. Судя по движению в ваших работах, все идет к тому, что будет что-то еще более спонтанное, а затем педантичный ответ на это. Более педантичный ответ?

Противопоставление получает новую формулировку: на этот раз как «спонтанный» и «педантичный».

В. Именно так.

Эта конкретная беседа заканчивается на совершенно ином уровне, по сравнению с тем, с чего начиналась. Последние фразы и понятия не являются завершением или обобщением множества промежуточных.

Это был диалог между преподавателем и студентом; но чаще обмен репликами, причем еще более запутанный, происходит, когда несколько членов экспертного совета высказываются по очереди, но периодически перебивают друг друга, чтобы пояснить или дополнить чью-то мысль. Перескакивание неизбежно, если люди не продумывают свою реакцию, прежде чем начать фразу. Оно может послужить отличным творческим стимулом, но создает при этом трудности с пониманием.

4. Члены экспертного совета создают свои произведения, отличные от студенческих

Еще один источник путаницы – односторонний характер обсуждений. В них участвуют студенты и преподаватели (последние часто именуются «экспертным советом»), причем и те и другие, как правило, занимаются творчеством. Разумеется, на обсуждении представлены только студенческие работы. Работы членов экспертного совета выпадают из поля зрения, и вполне может быть, что студент в глаза их не видел. Это означает, что студент не всегда имеет представление о том, в какой области искусства подвизается эксперт и какая манера ему близка.

Так ли нужно выяснять, каким именно творчеством занимаются педагоги? С одной стороны, это позволит отсеять преподавателей, работы которых кажутся малоинтересными. Но что человек не так уж силен, скажем, в живописи, отнюдь не означает, что он плохой педагог и не способен компетентно судить о чужих работах. С другой стороны, это пойдет на пользу студенту: он будет лучше понимать мотивы членов совета, почему они говорят то, а не это. Если член совета замечает: «Ваше видео слишком рыхлое. Ему не хватает жесткости», – то эпитеты «рыхлый» и «жесткий» могут означать самые разные вещи. Критика станет понятнее, если известно, что данный человек пишет геометрические абстракции. В то же самое время, студент, знакомый с творческой манерой члена совета, может предвзято относиться к его замечаниям. (Иногда преподавателю выгоднее, чтобы студенты не видели его работ. В противном случае есть вероятность, что студенты навесят на него ярлык и не будут воспринимать всерьез его слова.) Объяснять суждения члена совета исходя исключительно из его творчества – независимо от степени его известности – неверно, это создает мнимый эффект понимания. Весьма соблазнительно думать: «Я знаю, почему он это сказал!» Легко и ошибиться, однако знакомство с творчеством члена совета дает возможность специфического толкования его слов. В живописи жестких контуров со словами «рыхлый» и «жесткий» связаны определенные ассоциации, так что вам будет понятнее, что член совета имеет в виду и какой вопрос следует задать. Таким образом, в этом смысле знать работы члена совета, безусловно, полезно.

Это также относится к членам экспертного совета, занимающимся философией, историей и искусствоведением. Студентам совсем не лишне ознакомиться с их сочинениями. Их

публикации, как правило, можно найти на кафедре либо в библиотеке. Обычно студенты этого не делают, потому что им кажется, что труды историков и других гуманитариев к делу не относятся или чересчур сложны для понимания. Но, возможно, они относятся к делу не меньше, чем работы преподавателей, ведущих практические занятия в мастерских, поскольку в обоих случаях это «то, чем занимаются преподаватели». И письменные труды, и произведения искусства отражают познания преподавателей и их интересы. Вероятно, некоторые публикации и трудны для восприятия, однако то же самое можно сказать и о произведениях искусства в незнакомом стиле. Работы старейших преподавателей живописи или рисунка порой труднее понять, чем самую заумную философскую статью по искусству: просто потому, что эти произведения создавались давно и сегодня с ними трудно солидаризироваться. Следовательно, стоит читать и смотреть все, что делают факультетские преподаватели. Возможно, от этого не будет вреда, а будет какая-то польза.

5. Эксперты оригинальничают

Любая критика – а некоторые скажут, любое языковое общение, включая науку – зависит от «интерпретативных сообществ»[24]. Группа единомышленников составляет «стабильное интерпретативное сообщество», иначе говоря, люди, в него входящие, придерживаются схожих взглядов. Вероятно, такими сообществами были мастерские Французской академии живописи, поскольку там исповедовали единые эстетические принципы. Обстановка в такой мастерской не располагала к жарким спорам и достоинства и недостатки работ оценивались по общим для всех критериям. Сегодня положение несколько иное. Постмодернистское искусство допускает множество подходов, сосуществование разных школ, как правило недолговечных, и приветствует стилистическое разнообразие. В результате мы имеем «эфемерные интерпретативные сообщества», и ни один вид искусства не занимает главенствующее положение на сколько-нибудь длительное время[25]. Однако было бы слишком большой смелостью утверждать, что сегодняшний разнобой мнений более пестрый, чем в эпоху барокко, или даже что эстетические критерии сегодня меняются быстрее, чем в прошлом. С течением времени нюансы отсеиваются и забываются, потому неверно было бы считать, что люди XVIII столетия думали одинаково и что их вкусовые привычки медленнее менялись. Тогда, равно как и сейчас, оценка произведений искусства зависела от договоренности между собой группы единомышленников.

Бывает, что на показе работ все члены экспертного совета проявляют редкое единодушие. В этом случае совет составляет «стабильное интерпретативное сообщество», по крайней мере на период показа. Критерии вкуса и качества остаются более или менее постоянными. Когда же два члена совета расходятся в оценках, можно сказать, что они «представляют» два различных «интерпретативных сообщества». Например, один любит Эндрю Уайета, а другой – Йозефа Бойса. Когда эксперты разделяют столь разные эстетические идеалы, они ожидаемо будут произносить противоречащие высказывания, причем противоречия эти будут во многом предсказуемы. В таком случае члены совета выступают своего рода послами разных «интерпретативных сообществ».

Различие между миром искусства в эпоху барокко и в наши дни – в том, что сегодня существует множество точек зрения. В начале XXI века мы видим больше течений, больше «измов», чем было во Франции XVIII столетия. Мир искусства стремительно меняется, и современные художники могут быть плюралистами и

работать в разных стилях и техниках. Но на практике совсем не трудно догадаться, на каких эстетических позициях стоит тот или иной сотрудник кафедры.

Идея разделить сотрудников кафедры на группы в зависимости от их стилистических и идеологических установок может выглядеть не слишком приличной. Однако концепция интерпретативных сообществ и идея о том, что человек может «представлять» сообщество, лежат в самом основании преподавания изобразительных искусств и сеанса разбора работ как его части. Чтобы понять, почему так сложилось, представьте себе постмодернистский вариант, при котором число школ совпадает с числом художников. Все мнения будут представлены в единственном экземпляре, и никто не станет поддерживать чужие идеи. В таком случае каждый человек станет оперировать только собственными критериями и при желании пересматривать их хоть каждый день, так что никто не сумеет отслеживать их изменения. В таком мире художественная критика утратит всякий смысл: осмысленная критика подразумевает набор критериев, воспринимаемых как нормативные. Искусствовед или преподаватель с уникальными воззрениями по сути своей бесполезен: даже если студент и захочет ему подражать, он не сумеет этого сделать, поскольку суждения такого преподавателя будут попросту недоступны для понимания.

В реальной жизни порой встречаются люди, близкие к подобному состоянию. В сущности, они представляют собой «временное интерпретативное сообщество» из одного человека. Привожу речь (на сей раз не мою), понять которую, по моему разумению, практически невозможно:

> **А.** Это не похоже на барочную живопись. Больше похоже на имитацию барочной живописи XIX века. Именно там, где вам кажется, вы сильнее всего ощущаете связь с этим пространством, вы натыкаетесь на невидимую преграду. Потому что на самом деле вы никак с этим пространством не связаны, вы делаете с ним что угодно, – вот почему, когда вы хотите приблизиться, пытаетесь приблизиться к этому пространству, вам приходится постоянно переписывать картину, потому что на самом деле такого пространства нет и быть не может. Вы стараетесь изобразить нечто репрезентативное и сталкиваетесь с тем, что фантазии ни на чем не базируются.

Возможно, данный пассаж трудно понять, поскольку в нем выражены личные мысли члена экспертного совета по поводу

пространства и истории. Возможно, причина тому – своеобразное прочтение исторических текстов. В любом случае, чтобы разобраться, что здесь к чему, нужно время, и заниматься этим посреди критического разбора – не самая лучшая мысль.

Критический разбор в Художественном институте Чикаго. Архив института. Папка 7550FF2. Публикуется с разрешения института

Преподаватели Чикагского института искусств собрались в мастерской, как водится, тесноватой. В Чикагском институте искусств для критического разбора к одному студенту обычно приглашают пятерых преподавателей с разных отделений. Женщина на заднем плане слева – художница по волокнам, работающая с органическими формами, крайний справа мужчина – керамист, а женщина в центре – искусствовед, ведущий специалист по наследию теоретика начала XX века Алоиза Ригля. Студенту (он слева, сидит) непросто понять, что стоит за теми или иными высказываниями членов комиссии, когда они оценивают его работы: он этих людей видит впервые. Вдобавок у членов комиссии могли до этого быть разногласия, о которых студент не подозревает. Все это делает ситуацию еще более напряженной. На фотографии у студента такой вид, будто он в чем-то оправдывается, а один из преподавателей, похоже, всерьез озадачен.

Такого рода комментарий может также создавать проблему

для других членов совета, поскольку причина столь оригинального замечания не лежит на поверхности. Странные утверждения могут быть вызваны, по меньшей мере, пятью обстоятельствами: (1) Преподаватель не согласен с тем, что сказал несколько минут назад. Иногда его действия можно истолковать как переход из одного интерпретативного сообщества в другое. В результате он противоречит сам себе. (2) В суждениях могут быть и внутренние противоречия, поскольку сам эксперт работает в нескольких почти несовместимых стилях. В этом случае «внутреннее противоречие» не обязательно носит негативный характер – с точки зрения члена совета, это, возможно, ценное качество. (3) Член совета, возможно, фантазирует или выстраивает вольные ассоциации, и в его комментарии нет эстетической оценки. (4) Кроме того, бывает, что член совета иронизирует или намеренно говорит не то, чего от него ждут. Может, он пытается выступить в роли адвоката дьявола или просто злорадствует. (5) И наконец, случается, что члены совета путаются в словах, когда хотят сформулировать некую сложную мысль (как я говорил ранее, не донести свою мысль, а найти свежую идею). Комментарий, который кажется «странным», также может свидетельствовать о хаотичности – концептуальной (хаотичность мышления) или грамматической (хаотичность речи).

Обычно нет необходимости гадать, к какому интерпретативному сообществу принадлежит каждый член экспертного совета, что кроется за каждым его замечанием. Но если комментарий действительно странный – придется поломать голову, поскольку трактовать его весьма затруднительно. Почему утверждение внутренне противоречиво? Почему оно странно звучит? Почему выступающий противоречит себе: из упрямства, путаницы в мыслях или по рассеянности? В философии эта проблема носит название «восстановление интенциональности». Как правило, мы стараемся угадать мотивы выступающего, и эти догадки помогают нам создать его образ. Если его речь достаточно содержательна, мы получаем представление о его личности и уже можем предсказать, что он скажет по поводу того или иного вида творчества. Современная философия учит нас, что нельзя понять мотивы человека исходя из того, что он говорит, однако догадки помогают нам поддерживать беседу и получить некоторое представление о намерениях выступающего, – хоть иллюзорное, тем не менее оно играет свою положительную роль. Нестандартно мыслящие выступающие очень усложняют процесс: их замечания подобны радиопомехам.

6. Показ работ вызывает бурю эмоций и подобен акту обольщения

Один из главных постулатов художественной критики гласит, что отзывы во время показа работ не надо воспринимать как нечто личное. Я считаю, что данное правило не имеет отношения к реальности. Это «ложь во спасение», позволяющая нам делать то, что мы хотим. Подразумевается, что членов экспертного совета интересует работа, а не сам художник, и таким образом разборы проходят так, будто произведение отделено от своего создателя. Согласно теории постструктурализма, произведения искусства – самостоятельные объекты, отделенные от своих творцов и поддающиеся истолкованию. Нет никакой необходимости возражать против этой постструктуралистской установки, можно лишь отметить, что по сути своей любая критика произведения искусства – это также критика художника. Это так, поскольку сами искусствоведческие термины и понятия косвенно касаются автора. Даже в случае формального анализа замечания преподавателей связаны с такими вопросами, как экстравертность и интровертность, эмоциональный контроль, устойчивость и эксгибиционизм. Трудно себе представить, каким образом работа может быть эмоционально не связана с личностью художника, причем, как правило, эти связи даже глубже, чем об этом известно студенту и экспертному совету.

Почему-то считается, что работу художника можно рассматривать вне связи с его личностью. Правда, есть исключения. Например, искусство перформанса, когда эмоциональное содержание работы не всегда отделимо от эмоционального состояния художника, хоть мы и отличаем «персонажа» от актера, а актера от студента. Быть может, меньше всего «психологической» критики – в архитектуре. На защите архитектурных проектов не рассуждают об эмоциональном вкладе студента, разве что оценивают его старание. Поскольку большинство критических разборов располагаются между этими двумя крайностями (наличием или полным отсутствием психологизма), как правило, можно действовать так, будто критические замечания не касаются никого лично, хотя, на мой взгляд, не стоит забывать, что на самом деле это лишь иллюзия.

Когда же затрагиваются какие-то личные моменты, они могут оказать блокирующий эффект. Поэтому так важно учитывать психологические особенности ситуации и знать, что делать во взрывоопасных ситуациях. Одна из возможных теорий, которая

мне кажется в высшей степени полезной, предлагает воспринимать показ студенческих работ как акт или метафору обольщения[26]. В том, как ведут себя художники, есть нечто от обольстителя, и уж точно нельзя сбрасывать со счетов очевидные знаки, когда преподаватель восклицает: «Мне нравится!», «Прекрасно!» или «Восхитительно!» Но искусство обольщения только этим не ограничивается.

Художнику, по меньшей мере, хочется внимания. Члены экспертного совета и приглашенные (обычно это другие студенты) должны, глядя на представленную работу, заинтересоваться, увлечься, почувствовать себя заинтригованными, приятно взволнованными и т. д. Работа должна их привлечь, вызывать эмоциональный отклик. Иногда художник рассчитывает на что-то вроде дружбы – на долгий и доверительный диалог на равных. Однако чаще, из-за нехватки времени и разницы в положении и в возрасте между преподавателями и студентами, имеется в виду более непосредственная и более глубокая связь, чем просто дружба. Но я говорю не об отношениях между преподавателями и студентами: в первую очередь важно смоделировать отношения между преподавателями и произведениями искусства, и в этой связи роль студентов не так уж существенна. Студенческая работа «представляет сама себя» либо кто-то говорит о ней пару слов, и именно она, а не студент, является объектом внимания со стороны преподавателя. В идеале представленное произведение может вызвать самые разные отклики: сначала оттолкнуть, затем понравиться, показаться «глубоким» и даже «недоступным для понимания» или чрезмерно агрессивным; работа может предстать как «другой», как знакомый, или родственник, или иностранец.

Подобное сравнение позволяет лучше понять некоторые источники сильных эмоций, которые могут разрушить весь показ. Не следует забывать, что даже удачное обсуждение работ оборачивается своего рода изменой. Те педагоги, у которых студент не занимался и не планирует, после обсуждения забудут о работе и никогда больше о ней не вспомнят. Это мелочь, но очень значимая: члены совета, сами люди творческие, знают, что художник оставался один на один со своим произведением долгие дни, может быть, даже месяцы, готовя его к показу. Классическое сравнение здесь – появление на свет младенца. Однако в данном контексте я бы сравнил это со временем, проведенным перед зеркалом, чтобы «привести в порядок» и принарядить идеальный образ, который и предъявляется экспертному совету. И при таких значительных затратах времени на подготовку к «свиданию» почти неизбежный недостаток

внимания со стороны рецензента напоминает отказ. Довольно часто преподаватели продолжают обсуждать работу и после выступления и помнят о ней, но в конце концов «увлекаются» следующей. И это главный источник переживаний, как для студентов, так и для преподавателей. И если демонстрацию работы можно сравнить с заигрыванием, здесь кроется потенциал для обиды. А само предчувствие неизбежной «измены» придает ситуации дополнительную остроту.

При этом я не предлагаю воспринимать каждый разбор работ как постельную сцену. Самый подходящий образ – это акт обольщения. Он дает представление об эмоциях, которые накапливаются и выплескиваются во время показа и обсуждения работ. В этом смысле обсуждение (*critique*) действительно похоже на «мелодраму» и подразумевает целый ряд как «напускных», так и естественных реакций на соблазн, включая вуайеризм, распутство и ложные ожидания. На показе естественные стадии попытки обольщения – демонстрация, оценка и «предательство» – выглядят как привычное действо, без излишней назойливости. Студенты и преподаватели способны уловить специфику работы, оставаясь в рамках внешних приличий. Как правило, на показе звучит достаточно похвал, и если вы внимательно прислушаетесь, то заметите, что иногда они совершенно неуместны. В подобных случаях часто хвалят, чтобы подбодрить выступающего. На самом деле это просто говорит о том, что процесс обольщения идет своим чередом, и нет никаких причин для тревоги.

Иногда для пользы дела можно сказать прямо, что работа вас «привлекает» или выглядит «заманчиво». Однако вряд ли стоит даже намекать на то, что студент будто бы пытается соблазнить экспертный совет. Тем самым можно только нарушить реальный процесс обольщения, разворачивающийся между работой и советом. При эмоциональном критическом разборе так и происходит: чары не действуют, и обе стороны это прекрасно понимают. Усиливается ощущение дискомфорта, которое находит выход в эмоционально окрашенных замечаниях. В конечном счете люди отбрасывают условности, переходят на откровенную грубость, и диалог прекращается.

Далее я приведу пример, относящийся к ранней стадии этого процесса, когда положение еще можно исправить. Члены экспертного совета только что вернулись с другого показа: работа, которую они видели, подействовала на них удручающе, но они не сумели убедить художника что-то в ней изменить. Все это крутится у них в голове, когда они входят в новую мастерскую, и хотя их эмоциональное состояние никак не связано с рассматриваемой работой, оно переносится – точно так же, как

ссоры между любовниками отравляют весь остаток дня – на новый показ.

S. …Как только вы будете готовы или кто-нибудь еще будет готов.

F. До чего же кошмарный свет в этой аудитории. Те картины [предыдущего студента] висели в коридоре, и то они лучше смотрелись.

Сетуя на плохое освещение, член экспертного совета также намекает – но не говорит напрямую, – что плохи сами картины. Не лучшее замечание для начала беседы.

Кроме того, замечание по поводу качества освещения – это своего рода уловка, косвенное указание на то, что картины невозможно как следует рассмотреть. Что тут возразишь?

L. Ну да, в идеале их надо было показывать у меня в мастерской [дома], поскольку там есть и флуоресцентные лампы, и обычные. На самом деле эти картины ярче, чем кажутся.

Студент согласен, что в мастерской мало света, но считает, что этот недостаток восполним, поскольку дело в освещении, а не в чем-то более существенном.

F. Что это за техника?

L. Масло, серебристый цвет – это эмаль на масляной основе.

S. Думаете, ничего, что они скоро осыплются?..

Намеренно провокационный вопрос. Он подразумевает, что студент не слишком высокого мнения о своих картинах и что акт обольщения не удался. «Думаете, ничего» – в данном контексте звучит иронично. Это все равно что сказать: «Давайте сойдемся на том, что картины второсортны, и будем друзьями». Примирительная по тону фраза превращается в вызов.

L. Я не думаю, что они скоро осыплются.

Студент не поддерживает иронию члена экспертного совета.

S. Уверяю вас, это так.

Член совета отвечает в той же манере, с недозволенной агрессивностью.

L. Надо же…

Таким образом студент показывает, что не очень доверяет мнению члена совета, однако не приводит своих доводов.

S. Что в составе?

Вопрос свидетельствует о том, что акт обольщения не окончен; в противном случае член совета просто бы промолчал. Студент еще может завоевать расположение члена совета.

L. В основном масло, а еще – эмаль. Серебряный цвет – эмаль.

R. Кроме серебристой, другой эмали нет?

L. Нет. Может даже, где-то серебряная эмаль и облупится, но это легкий слой…

Еще минуту тому назад студент не задумывался о том, что картина облупится. Сейчас он идет на поводу у преподавателя, внося в свое пояснение коррективы.

R. Не исключено, что, если мы задержимся здесь чуть дольше, все произойдет на наших глазах. Это крайне непрочная краска.

Второй член совета драматизирует ситуацию. Воображаемая сцена – все столпились вокруг картины и наблюдают за тем, как от холста отваливается краска, – четко указывает на то, что происходящее трагично, и открывает путь для менее приглаженных и более резких замечаний.

L. Да, но я могу…

S. Все скоро окажется на полу. Но если вам до этого дела нет, то мне тем более.

Это еще одно ироничное предложение дружить. «Мы можем стать друзьями, если вы согласитесь, что ваши картины осыплются». На этом этапе акт обольщения (либо предложение дружбы) может быть продолжен только за счет принесения в жертву самого объекта внимания, хотя обе стороны знают, что это невозможно.

F. То есть до картины дела нет…

К предыдущим двум членам совета присоединяется еще один. Когда это происходит, критический разбор рискует перерасти в спор – между студентом и объединенным противником.

L. Мне кажется, даже если что-то случится, ну, эмаль

потрескается, в конечном счете это не смертельно. Я могу еще добавить серебряного, потому что это не фактурный мазок, а тонкий, и всегда можно нанести новый слой.

F. Пытаетесь увести разговор в сторону?

Первый примирительный комментарий никак не связан с предыдущей беседой – и по-прежнему довольно агрессивен.

L. Ага.

F. Ради этого и создаются такие картины.

L. Точно…

F. Тогда в следующий раз отвечайте: «Да, я специально задумал так, чтобы мои картины облупились».

L. Ну да. «И поскорее».

Благодаря этой шутке доверительный тон восстановлен, однако это происходит за счет картин.

S. Будет не слишком удобно, если владелец картины позвонит тебе лет через пять и скажет: «Эта чертова штука крошится».

L. Согласен.

Студент поддерживает шутливый тон, смиряясь.

S. Особенно если он заплатил за нее двадцать пять, тридцать или сорок тысяч долларов.

Это уже второе примирительной замечание, поскольку оно предполагает, что работа имеет художественную ценность. И, опять же, между ним и предыдущим обсуждением нет никакой связи.

L. Мне еще до такого расти и расти… Но если кто-то готов выложить такую сумму, я с удовольствием приду и подновлю.

На этом заканчивается конфликтная часть критического разбора. И, как и в случае с обольщением, рациональный подход здесь не всегда приемлем. В данном случае ситуация разрешилась, поскольку студент дал задний ход – принял шутливый тон и перестал спорить. Тем не менее, поскольку конфликт уже обозначился, он может вновь вспыхнуть в любой момент, причем с новой силой. Кроме того, раз члены экспертного совета единодушно считают, что картины в конце концов облупятся, во всех последующих одобрительных фразах

слышится легкая ирония.

Чуть раньше я специально выбрал сексуально окрашенную метафору, чтобы лучше объяснить накал страстей во время защиты. Сценарий с обольщением, мне кажется, помогает понять причину возникновения неуправляемых эмоций. Когда все идет хорошо и обсуждение приносит свои плоды, сценарий протекает гладко. Теория обольщения имеет вполне прагматическое применение, с ее помощью студенты и члены экспертного совета могут решить ряд проблем с недоброжелательными или невразумительными комментариями, отделив их эмоциональную часть от аналитической.

Смотреть на экспертный совет и студента как на повздоривших любовников имеет смысл, лишь когда реплики носят крайне эмоциональный и провокационный характер. Когда же критический разбор проходит гладко, на пониженном эмоциональном уровне, такой подход будет излишним. Описать весь спектр эмоций, возникающих по ходу обсуждения работ, – задача почти непосильная, об этом можно было бы написать отдельную книгу, а еще лучше – роман. В процитированном фрагменте за репликами, которыми перекидываются преподаватели и студент, угадываются измена, робость, оскорбительные намеки и клевета – четыре составляющие классического любовного репертуара[27]. И я бы еще добавил, что в сравнении критического разбора студенческих работ с обольщением нет ничего уничижительного. Ведь сексуальность занимает важное место в жизни человека, и, возможно, в идеале обсуждение творческого проекта и должно походить на успешное обольщение.

Когда сама работа имеет сексуальную тематику, данные темы звучат более явственно, и ситуация с большей вероятностью может выйти из-под контроля. По моему опыту, людям, которым показывают работы, имеющие сексуальный подтекст, трудно мыслить, не прибегая к соответствующим сравнениям, а попытка подавить эти мысли вырывается на поверхность в виде странных образов, несвязных утверждений и алогичных заключений. Как-то экспертному совету предложили оценить фотографии обнаженных женщин в натуральную величину, где крупным планом были изображены промежности и другие части тела. Запись этого обсуждения изобилует образами, которых не было на фотографиях. В частности, возник образ маленькой девочки с задранной юбкой (кто-то из членов экспертного совета привел этот пример как показатель «естественного» мужского желания). Также звучали слова «слащавый», «лощеный», «похотливый», «грязный», «большой, белый и чистый» и т. п. Один преподаватель

сказал, что ему хочется, чтобы его «одновременно отшлепали и приласкали» – вероятно, тем самым он хотел выразить свое двойственное отношение к произведению. Беседа превращается в обмен шуточками и принимает малопристойный характер; в речь естественным образом вплетаются метафоры, связанные с чувственностью. Трудность, по-моему, заключается в том, что самые обычные суждения принимают столь странную форму, что их смысл искажается или затуманивается, как, например, в данном отрывке:

C. На меня произвела впечатление [в крупномасштабных работах] претензия на помпезность, не очень-то заслуженная. Но потом вдруг – странно – обращаешь внимание на сморщенный сосок… то есть на детали. По идее, я не должна думать о таких вещах, но мысли возникают невольно…

Член экспертного совета, женщина, видимо, имеет в виду: «Работы меньших размеров более интересны» или «Все детали должны быть в той или иной степени проработаны», однако пример – «сморщенный сосок» – настолько нелеп (даже по стандартам самих работ), что уводит в сторону от главной идеи. Когда эксперт говорит, что не должна думать о таких вещах, она практически винится, признает, что ее истинное мнение противоречит тому, что она сказала.

W. Да, действительно…

X. В нем нет красного, и мне интересно…

Еще один странный – и сексуально окрашенный – образ. Фотографии черно-белые, и никто пока что ни слова не сказал о цвете. Как и «сморщенный сосок», возможно, это очередная банальность, поданная в замысловатой обертке.

E. Ну, мне хотелось… чтобы можно было любоваться образом, без фактуры, отсюда пространство.

Художнице следовало бы сформулировать свою мысль как-то иначе. Вероятно, она хотела сказать о просторе, ясности, чистоте и т. п.

C. Давайте вернемся к понятию «интимные места», поскольку [фотографии поменьше] носят интимный характер. На мой взгляд, здесь есть элемент «пип-шоу», мне нравится, что автор уделяет такое внимание

интимным местам.

Выступающая в очередной раз признается, что ей нравятся в представленных работах «интимные места». Но неудачно подбирает сравнение со стриптиз-шоу для похотливых мужчин.

Ненавижу слово «утверждает», это как выдох: «О, да!»

Маловразумительная фраза. В слове «утверждает» ничего особенного нет, зато дальнейшее имеет ярко выраженный сексуальный оттенок. Как совмещается одно с другим?

Но я подумала о том, что обычно говорят о таких работах, а ведь у вас речь идет о женском теле, о моем теле.

И одно то, что эти работы провоцируют такого рода дискуссию…

Член совета воспринимает фотографии как нечто личное, как будто на них изображено ее собственное тело. Это осложняет дело, поскольку выступающей приходится одновременно говорить и о фотографии, и о своем теле.

Но в ваших работах этого пока нет.

Эксперт колеблется. С одной стороны, на уровне инстинкта ее привлекают женские тела (в чем она никогда не признается, чтобы не выглядеть поборницей стриптиза), с другой – ей хочется высказаться, пояснить, чем работа не удалась. Проскальзывает слово «нащупать» – такую ассоциацию вызывают у члена экспертного совета фотографии обнаженного женского тела.

Не знаю, я просто стараюсь как-то нащупать идею, чтобы было понятно, что я имею в виду, но уже сам факт, что мы обсуждаем… речь о том, как трактуется женское тело в этих работах… я мысленно сравниваю их с работами Барбары Крюгер, ничего не хочу сказать [плохого], просто там такого не просматривается… она четко держится одного направления, нашла собственную нишу… и вносит вклад в развитие феминисткой культуры…

По словам выступающей, у Барбары Крюгер не возникает подобных сложностей, поскольку она занимает четкую позицию, обладает собственным голосом и аудиторией. На этом фоне позиция

говорящей выглядит не слишком убедительной.

Мучения данного эксперта типичны для ситуации, когда оценивается произведение явно сексуального характера. Подобное зрелище выбивает из колеи, и в речи члена совета нет-нет да и проскакивают сексуальные намеки и сравнения. Но в этой речи, при всем косноязычии, угадываются относительно простые мысли: например, что крупномасштабные работы труднее оценить и что наблюдатель всегда до некоторой степени отождествляет себя с изображенным телом. Фразы с сексуальным подтекстом мешают настоящему обсуждению. Мне думается, что из данного примера можно извлечь еще один полезный урок, поскольку обычно мы создаем словесные образы на основании того, что видим. Глядя на пейзаж на картине, мы рассуждаем о воздухе, яркости и глубине, а осматривая металлическую скульптуру, размышляем о прочности и долговечности. Зритель не всегда описывает произведение именно такими словами (хотя и предложенные мной тоже используются), просто увиденное подсказывает ему способ аргументации. Даже работы, в которых нет сексуального подтекста, вызывают у говорящего определенные ассоциации, а с ними и образы, затрудняющие понимание. Когда же речь идет о сексуально заряженной работе, даже простейшая мысль может увязнуть в потоке непроизвольно возникающих образов и сравнений.

7. Критические разборы похожи на неточный перевод

Происходящее на показе похоже не только на попытку обольщения. Можно привести и другие сравнения, более или менее удачные.

1. Обсуждение студенческой работы можно представить как процесс перевода, поскольку преподаватель и студент порой «говорят на разных языках». Скажем, голландец беседует с немцем, причем каждый из них владеет только родным языком. Понимание происходит на уровне отдельных слов, и ни тот ни другой не уверены, что собеседник уловил смысл. Недопонимание – свойство любого общения, но, когда речь идет о критическом разборе, последствия могут оказаться губительными. Связано это с тем, что «язык искусства», по мысли философа Нельсона Гудмена, может называться по-разному: философия и психоанализ, литературная критика и искусствоведение[28].

Некоторые теоретические термины достаточно четко указывают на доминирование того или другого критического языка, и, когда учитель употребляет выражения типа «паразит», «присвоение», «подчиненный», очевидно, весь дальнейший разговор будет инфицирован их влиянием, даже если остальные учителя и студенты не распознают специфический критический язык, из которого эти понятия позаимствованы. Отдельные сферы искусств в большей степени зависимы от профессиональной терминологии – на ум приходят архитектура, кинокритика и искусствоведение. Существуют также области, где из-за отсутствия устоявшейся терминологии приходится импровизировать, прибегая сразу ко многим «языкам» и перескакивая с одного на другой. Один из примеров – перформанс. Студент получает порцию замечаний по сценическому искусству, а затем разговор плавно перетекает на моду, музыку или кино. Помнится, на одном показе перформанса художница, молодая женщина, произнесла проникновенный монолог, а затем села рядом со мной и четырьмя другими преподавателями и принялась рассуждать об освещении и реквизите. И вдруг один из педагогов говорит: «Знаете, у вас очень волосатые ноги». Помнится, в голове у меня мелькнула мысль: пора сматывать удочки, пока дело не дошло до суда, однако женщина довольно миролюбиво ответила, что у ее сестер

и матери тоже волосатые ноги. Прошло несколько минут, и разговор вернулся в русло театральной критики, затем вновь перешли к техническим вопросам и освещению, после чего принялись обсуждать «исповедальную» прозу и поэзию. Это была многоязычная критика.

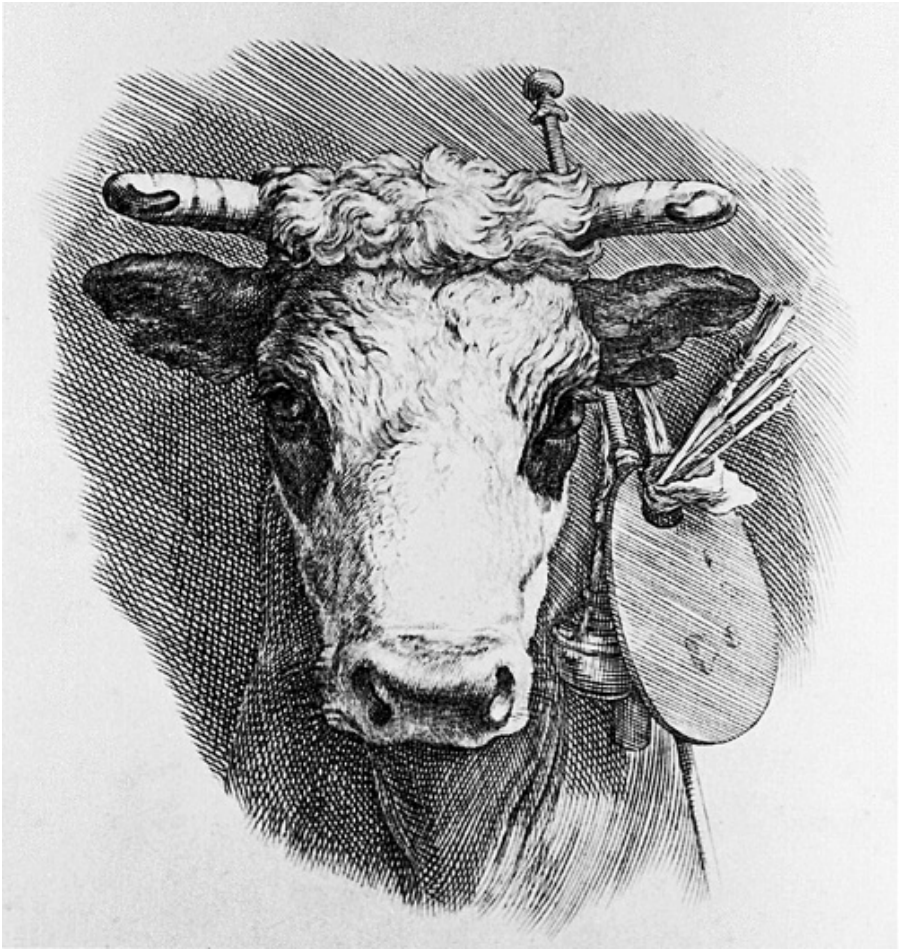
Лишь несколько видов искусства обладают собственным языком. В живописи это формальный анализ и иконография, в кинематографе – теория кино. Кроме того, в некоторых областях искусства часто доминируют понятия и образы, не обязательно относящиеся к какой-то конкретной сфере. Например, если речь идет о текстиле, образы будут связаны с метафорами кожи, поверхности, лицом и изнанкой, мягкостью и эластичностью – с понятиями, не имеющими специальной теоретической базы[29]. Говоря иными словами, текстильное искусство еще само не стало «идеальным методом» и потому для его описания приходится прибегать к другим «языкам».

В тех случаях, когда члены экспертного совета пускаются в теоретизирование, мысленно адресуясь к своим коллегам, понять их весьма затруднительно. Это особенно заметно в киноискусстве и архитектуре, с их специфическим языком. В архитектуре активно используется терминология постструктурализма, а в киноискусстве – анализ, основоположниками которого были Жак Лакан, Барбара Роуз, Джонатан Крэри и Кайя Силверман. С точки зрения студента, понимание отзыва на работу, построенного на подобной критике, невозможно без специальной подготовки, которая не всегда доступна, особенно на младших курсах. Обсуждение творческого проекта может стать тяжким испытанием для студента, вынужденного буквально продираться сквозь речь педагога, стараясь перевести ее на человеческий язык.

> – Ребекка, по-моему, проблема проекции здесь абсолютно не решена. Вместо взгляда на сторонний объект у тебя – непосредственное соприсутствие, а вместо плоскости-посредника получился, так сказать, экран Лакана.
>
> – Экран Лакана?
>
> – Место, где субъект трансформируется, его нормальная взаимосвязь с миром трансформируется, и в результате этот субъект – ты в данном случае – захватывается, «как пятно», вот как этот кусочек и эти пятна посередине. Это как бы антипроекция, то, что в теории кино называется «хиазматической инверсией».
>
> – Минутку, позвольте, я запишу.
>
> – Эти пятна разрушают непроизвольность

проективного жеста – жеста чистой проекции, как в Ренессансе. Мешают созданию единого поля объектности, в духе позднекапиталистического понятия о перцепции.

Разумеется, этот диалог – пародия, коллаж, но не потому, что подобная ситуация нереальна, а потому, что преподаватели, как правило, стараются объяснить, какую именно теорию они применяют в оценке данной студенческой работы. К сожалению, не все умеют говорить просто и ясно. Часто преподаватель употребляет термины и может даже не отдавать себе отчета в том, что мыслит в русле той или иной теории. Под влиянием идей постмодернизма многие начинают говорить так, что понять их в состоянии лишь приверженцы этого же направления. Таким образом, задача для студента усложняется: сначала нужно определить темные места, а затем решить, читать ли ему теоретический материал или сразу просить преподавателя разъяснить неясное.



Абрахам Блумарт. Корова, палитра и муштабель. Источник: Bluemart, Oerspronkelyk en vermaard konstryk tekenboek (Amsterdam, 1740). Фото автора книги

Перед вами страница, открывающая один из разделов учебника живописи Абрахама Блумарта. Рисунок помещен в начало восьмого раздела, где рассказывается, как рисовать разных животных. Эта гравюра приводится как образец анималистического изображения, демонстрирующий идеальную технику и правильные пропорции, а также внимание к деталям, – обо всем этом автор говорит в пояснениях. Тем не менее, эта работа до странности напоминает автопортрет – я бы назвал ее «Художник в образе коровы». Здесь есть все атрибуты ремесла: кисти, палитра, тряпка, муштабель с тканевым шариком на конце, флакон с льняным маслом. Книги вроде пособия Блумарта по-прежнему выходят, но в художественных вузах их теперь не воспринимают всерьез. В крупных книжных магазинах и лавках

для художников, в специальном отделе, еще можно найти такие пособия: «Как рисовать детенышей животных», «Как нарисовать море» или «Живопись акварелью по шероховатым текстурам». Надо заметить, что мир искусства давно отказался от подобной методики – учить художников изображать конкретные объекты. Если бы выпускались стандартизированные учебники по изобразительному искусству для колледжей и университетов, их названия звучали бы примерно так: «Что такое минимализм», «Сюрреализм: границы и возможности» или «Двадцать веских причин бросить живопись и снять видео».

Но одно дело переводить язык теории на человеческий, и совсем другое – восстановить по ключевым словам, используемым преподавателем, первоначальные философские термины и их смысл. «Деконструкция» и прочие постмодернистские нарративы, встречающиеся в архитектурных журналах, имеют иное смысловое наполнение, чем в оригинальных теоретических текстах. То же самое касается и кинокритики с ее специфическим истолкованием феминизма и постфрейдистского психоанализа. Объяснить, в чем различие, отнюдь не просто. Как правило, речь не идет об адаптации первоисточников или их применении. Скорее это как диалект: с точки зрения истинных философов, авторов исходных текстов, теория кино или теория архитектуры (среди прочего) выглядит этаким странным, чудным наречием. На практике это означает одно: речь педагога не обязательно станет яснее, даже если студент возьмет на себя труд и проштудирует сочинения Лакана и Деррида[30].

2. Обсуждение работ можно также рассматривать как совместное повествование, рассказ коллективного автора. Если вы решили рассказать о своей работе, довольно скоро ваш рассказ превратится в совместное творчество, поскольку преподаватель или преподаватели вмешаются, внесут в ваш рассказ свои коррективы, и в результате все это превратится в некое групповое действо. Критический разбор – это точка соприкосновения либо поле битвы различных взглядов на искусство.

Рассказ о себе и о своей работе – это своего рода творчество, имеющее право на самостоятельное существование. Там, где я работаю, выступления студентов принято называть речовками или перформансами. Хороший рассказ включает и произведение, и мастерскую, и экспертный совет в одно цельное повествование. В этом смысле рассказ студента – тоже перформанс или даже инсталляция. Иногда члены совета во время критического разбора отклоняются от темы и рассказывают случаи из жизни,

причем, как правило, эти отступления – запоздалая реакция на речь студента. Если вы начнете показ с рассказа о том, как трудно вам пришлось в последний семестр, возможно, члены совета отнесутся к вашей работе с большей благосклонностью, что, в свою очередь, положительно скажется и на вашем выступлении. Члены совета тоже рассказывают истории, хотя, как правило, они менее литературны и чаще напоминают научные или академические тексты. Они анализируют, дискутируют, оценивают, «вскрывают анатомию», «препарируют» или еще каким-то образом выражают свое мнение – сухим, суконным языком. Как и схема обольщения, художественное повествование – довольно удачное сравнение для критического разбора, и иногда бывает полезно послушать выступления студентов. Один монолог может быть романтичным или исповедальным, другой – лиричным, комичным, трагичным или эпичным. Если все идет хорошо, плаксивая история может обернуться комедией, а эпическая поэма – сократиться до стишка. Используются различные жанры: эпический, исповедальный или научный, каждый со своей традицией. В гомеровском эпосе фигурирует список кораблей и воинов, в эпосе Художника – перечень произведений.

> – Сначала я сделал вот эту большую работу, а потом вот ту с красным, это было в начале семестра. После небольшого перерыва появились две работы поменьше, одна за другой, а потом я застрял. Мне очень помог Билл, и я сделал вот эту большую желтую работу, потом три маленьких фиолетовых и еще вон тот «волосатый шарик». Очень быстро, всего за неделю.

В «Илиаде» перечень кораблей придает событиям историческую достоверность, подчеркивает политическую мощь различных городов-государств и задает ритм поэмы. Кроме того, возможно, Гомеру таким образом хотелось отсрочить главное – в данном случае, войну. Для студентов перечень созданных ими произведений выполняет аналогичную функцию. Он помогает лучше понять смысл работы, определить ее место в творчестве, получить представление о потенциале автора. Кроме того, студент, ведущий подобный реестр, контролирует сам процесс обсуждения. Перечисляя работы, он как бы заявляет, что держит руку на пульсе, что в глазах экспертного совета добавляет студенту весомости, показывает его серьезное отношение к работе.

Некоторые философы считают рассказ главным средством приобретения опыта. Их мысль звучит примерно так: чтобы

осмыслить тот или иной опыт, надо хоть как-то его пересказать. Исходя из такого видения, каждая мысль – это уже рассказ[31]. Рассказ – это не только то, что признают таковым студент или преподаватель, но и любая фраза либо последовательность фраз. Иногда люди сознают, что рассказывают истории и что перечень работ – в каком-то смысле их часть. В процессе обсуждения возникает множество историй: монологи, с помощью которых люди разбираются в своих мыслях, соображения членов совета о том, как надо объяснять произведения искусства, рассуждения студентов, показывающие их связь с традициями факультета. Нарративная модель обсуждения работ (*critiques*) потенциально намного глубже, чем список типичных рассказов. Если эта модель и ограниченна, то потому, что мало что можно добавить, когда вскрываются подспудные пласты. С точки зрения педагога, если студент вообразил себе, что его неправильно поймут, то во время обсуждения затрагивать эту больную тему не имеет смысла. Бесполезно говорить: «Думаете, никто вас не поймет? А вдруг вы ошибаетесь?» По опыту знаю, как сильно люди проигрывали в моих глазах, когда до меня наконец доходило, к чему они клонят. Мне нравилось слушать бабушкины рассказы о ее детстве, но мой интерес к этим байкам мигом пропал, как только я догадался, что это закамуфлированные жалобы на судьбу – нет чтобы просто сказать: «У меня жизнь не удалась». Так что слушать рассказы интереснее, чем заниматься их классификацией.

3. Гомер закончил перечень кораблей, и началось сражение. Есть соблазн сравнить разбор студенческой работы со сражением. Как и бою, ему сопутствуют ненависть, страх и хаос, хотя, разумеется, страсти не бьют через край и все удерживается в рамках приличия. Иногда студенты и преподаватели ощущают себя противниками, стараются уколоть друг друга, «послать в нокаут» или «сразить наповал». Тем не менее, этот образ, невзирая на всю удачность, в какой-то мере контрпродуктивен, поскольку выставляет участников в совершенно невыгодном свете. Разве это прилично – отождествлять педагога с воином, рвущимся в бой?

4. Значительно больше мне нравится другая аналогия: судебное разбирательство. Но на самом деле между разбором и судом есть существенное различие. Суд, скажем, над убийцей – явление однократное (то есть приговор, как правило, не пересматривается), так что параллель с миром искусства тут слабо просматривается. Сравнивать разбор студенческой работы с судебным процессом, слушанием дела или снятием показаний

бесперспективно, поскольку в юриспруденции судебные решения в конце концов выносятся, хотя само разбирательство может тянуться годами. По ходу критического разбора высказываются самые разные точки зрения, так что члены экспертного совета скорее походят на присяжных заседателей, не способных прийти к единому мнению, либо на неправильных судей. Мы говорим «пока еще рано судить» о работах состоявшегося художника – имея в виду, что его творчество получит свою оценку. К студентам, демонстрирующим свои проекты, эта формула неприменима. (В истории искусства художники как правило получают окончательную оценку вскоре после смерти. Лишь очень немногие – Джорджоне, Вермеер, Пьеро делла Франческа – были воскрешены из забвения, большинство было забыто раз и навсегда. На художественных факультетах все совсем не так.)

Аллегория суда идеально передает сущность власти применительно к критике. Разбор работы может походить на процесс, описанный в одноименном романе Кафки: адвокат обвиняемого либо некомпетентен, либо попросту отсутствует, либо отсутствуют присяжные, либо их обязанности по совместительству исполняют судьи. Зачастую студенту приходится выступать собственным адвокатом. Главный герой «Процесса» Йозеф К. толком не понимает, в чем его обвиняют, он знает только, что судебное производство идет своим чередом. О чем думают судьи – тайна за семью печатями, их методы и алгоритм действий не поддаются логическому объяснению. В романе Кафки основное различие между Йозефом К. и миром Закона – это власть и контроль. Всякий раз, когда Йозеф К. входит в зал суда либо в приемную адвоката, он теряет часть свободы. Совсем как студент в разгар обсуждения, Йозеф К. не очень хорошо понимает суть происходящего.

На показе работ вполне может сформироваться тяжелая, как в зале суда, атмосфера. Вообразите себе такой диалог между наставниками – сам студент при этом насторожен и предпочитает отмалчиваться.

– Ну, Джейн, даже не знаю, что сказать.

– Хм…

– Ну ладно, скажу вот что. В твоей работе есть какая-то изюминка.

– Ммм…

– Ну да. Ты это здорово придумала насчет ведьм.

– Мне тоже нравится.

(Пауза.)

– Но знаешь, есть много всякого разного…

– Ага.

(Пауза.)

– Одни вещи можно держать под контролем, другие – нет.

– Точно. В творчестве не сразу все получается как надо.

– Порой на это уходят годы.

Об аллегории суда можно еще долго рассуждать, но я ограничусь сказанным, поскольку данный образ уводит нас в ложном направлении (студентам на выпускном вечере не вонзают нож в сердце, как Йозефу К. в финале романа). Критические разборы напоминают судебные заседания, поскольку устраиваются ради вынесения вердикта, они наделены определенной властью и контролирующей функцией; однако их решения не однозначны и уж тем более никто никого не собирается наказывать. В свою очередь, обмен репликами, отступления и компетентные суждения уравнивают «судей» и «ответчиков» – совсем как в «Процессе». Возможно, критический разбор – это более цивилизованный вариант судебного разбирательства.

Вместе с судебным разбирательством число аллегорий сводится к пяти: любовной, лингвистической, нарратологической, военной и процессуальной. Критический разбор можно рассматривать как квинтэссенцию всех перечисленных аллегорий, хотя ни одна из них в полной мере не описывает происходящее на показе. В этой главе в принципе можно было бы привести и другие сравнения, но все они заводят в тупик, поскольку это искусственные построения, и метафоры быстро утрачивают свою действенность. Как я уже говорил ранее, рассматривая модель обольщения, проводить параллель уместно лишь в тех случаях, когда обсуждение связано с теми или иными трудностями. Аллегории наподобие пяти вышеупомянутых определяют внутреннюю структуру разбора. Они задают ему направление и формат, но, как правило, сами остаются вне поля зрения – и наоборот, если они присутствуют в мыслях, – значит, происходит нечто необычное.

На самом деле суть в том, что на разборах преподаватели и студенты преследуют разные задачи. Цель студента – лучше понять собственный замысел, «отстраниться» от работы, взглянуть на нее со стороны, а цель членов экспертного совета – найти плюсы и минусы и все разложить по полочкам. Преподавателям не требуется выдерживать дистанцию, поскольку они и так в выигрышном положении – представленные работы мало

затрагивают их разум и чувства. Скорее им хочется изречь нечто глубокомысленное, отчасти в силу своих обязательств перед студентом, отчасти потому, что их слушают коллеги.

Таким образом, если понимать, что задачи преподавателей и студентов разнятся, то процесс разбора становится более управляемым. Преподаватели при этом должны иметь в виду, что студентам тяжело абстрагироваться от только что законченной работы: из-за субъективного видения замечания могут быть проигнорированы или неверно истолкованы. Так что педагог должен чувствовать, когда абстрактная сентенция вроде: «Эти пятна лишают жест безобидности» – неуместна и лучше сказать: «Не переживайте, первый семестр всегда самый тяжелый». Студенты, в свою очередь, оценят готовность преподавателя все объяснять и будут знать, когда лучше сказать: «По-моему, это чересчур заумно» вместо «Что значит: „лишают безобидности“? Поясните». Как бы то ни было, понимание того, что каждая сторона следует собственному сценарию, нивелирует различия между «языками», задачами и способами изложения.

8. Преподаватели напрасно теряют время, давая советы по технике

Еще один аспект критического разбора может сбить с толку, а именно: советы касательно техники чередуются с замечаниями по содержанию. Одним членам совета хочется говорить только о содержании, другим – рассуждать о средствах выразительности. На первый взгляд, здесь не видно противоречия, просто высказывания по поводу техники выглядят скучными, и кажется, что они отвлекают от главного. Студенты часто жалуются, что разбор технических приемов поглощает львиную долю времени, тогда как разговор о замысле произведения не вызывает у них таких нареканий. Действительно, дать технический совет проще, чем что-то анализировать, и сотрудникам кафедры привычнее высказываться о технике и материалах, когда им не хочется доискиваться до смысла.

Разговор о технике и разговор о замысле связаны между собой весьма витиевато. Преподаватель может говорить о средстве выразительности (медиуме), имея в виду его смысл, и наоборот. Одни считают, что смысл – это «продукт» средств выразительности, другие думают наоборот. Все дело в том, что надо уметь слушать: различать отсылки к символике и экспрессивности в разговоре о технике и отсылки к средствам выразительности и формальным проблемам в разговоре о сути работы.

На одном из разборов экспертный совет оценивал фотографии на стекле, обработанном жидкой эмульсией. Большую часть заседания педагоги обсуждали технологию печати на стекле. В какой-то момент художник заметил:

> **А.** Повторюсь, я новичок, и это мой первый опыт, то есть было смешно говорить: «Это вершина моего творчества и плод долгих исканий». Иными словами, у меня есть еще куча идей: взять армированное стекло, шагреневое стекло, слоеное стекло, сделать то же изображение объемным. Вариантов масса, я только начал осваивать эту технику.

Два члена совета попытались вернуться к вопросу о сути работы, однако студента больше интересовали технические возможности стекла. К концу разбора разговор вкратце коснулся исторических примеров и экспрессивности. Кто-то вспомнил о предметных стеклах для микроскопа, художник привел в пример

стереоскоп XIX века, а еще один из присутствующих высказался по поводу «удручающей несуразности» изображений на мятой ацетатной ткани. Но по большей части обсуждение не затрагивало содержания самой работы. В какой-то миг все присутствующие посмотрели вверх на световой люк, прикидывая, как можно использовать его в фотопечати.

К. И в этом случае тоже непросто. Я имею в виду, взгляните туда (показывает на световой люк). Там провода, трещины и полувековая пыль.

W. Наверняка все это можно обработать эмульсией.

А. Вряд ли.

К. А я бы попробовал.

А. Ничего не получится. Стекло надо обработать полиуретаном, прежде чем наносить эмульсию, так что…

W. Или мощным травильным средством, или струей воздуха. Поверхность должна быть слегка шероховатой, чтобы эмульсия держалась.

Обычно такого рода диалоги подразумевают, что технология помогает понять авторскую задумку. Студенту хотелось поэкспериментировать с материалами – в процессе выкристаллизовывался замысел работы. Иными словами, технологии помогают «выявить смысл».

Но я считаю, такой прием – сам по себе уловка, уход от главного. Чем больше времени тратилось на обсуждение техники, тем меньше студент думал о своем творчестве (а это были фотографии шприцев и игл, торчащих из вен). С точки зрения психологии, техника дала ему возможность не думать о чисто творческих идеях и задачах. Материал сам «ведет» от одного эксперимента к другому. В частности, об этом говорит следующее замечание: что одни выразительные средства нагружены смыслом, а другие – нет. Один из членов экспертного совета заявил об этом в лоб:

А. Есть множество причин взять в качестве материала стекло (практический смысл состоит в том, что оно прозрачное и преломляет свет), однако я не уверен…

К. У меня только что мелькнула мысль: если бы стекло использовалось как некий образ, было бы куда интереснее…

Хотя принято считать, что одни выразительные средства символизируют некие идеи, а другие имеют чисто утилитарное

значение, данное допущение никак не подтверждается на практике. Техника неотделима от общего замысла, и каждое художественное средство несет символическую нагрузку. В куске холста при желании можно разглядеть исторические параллели. Это напоминание об аристократическом прошлом живописи, о художественном наследии Европы и погружение в мир музеев, а если говорить о временах не столь отдаленных – отсылка к таким минималистским понятиям, как поверхность и опора. Все средства выразительности в каком-то смысле образны. Любой художник знает, какими захватывающими – или «соблазнительными» – могут казаться чисто технические вопросы. А все это потому, что техника неотделима от смысла. Я лично считаю, что мнение, будто одни технические приемы – это формальность, а другие несут некий смысл, это всего-навсего отговорка, позволяющая не искать индивидуальный голос. Если вы свято верите в то, что техника есть нечто отдельное от содержания, вы можете сколько угодно экспериментировать с материалами, вместо того чтобы думать о собственном стиле и воплощении некоего замысла. Разговор о технике – это и есть разговор о смысле: просто подобный подход к теме не позволяет говорящему в этом признаться.

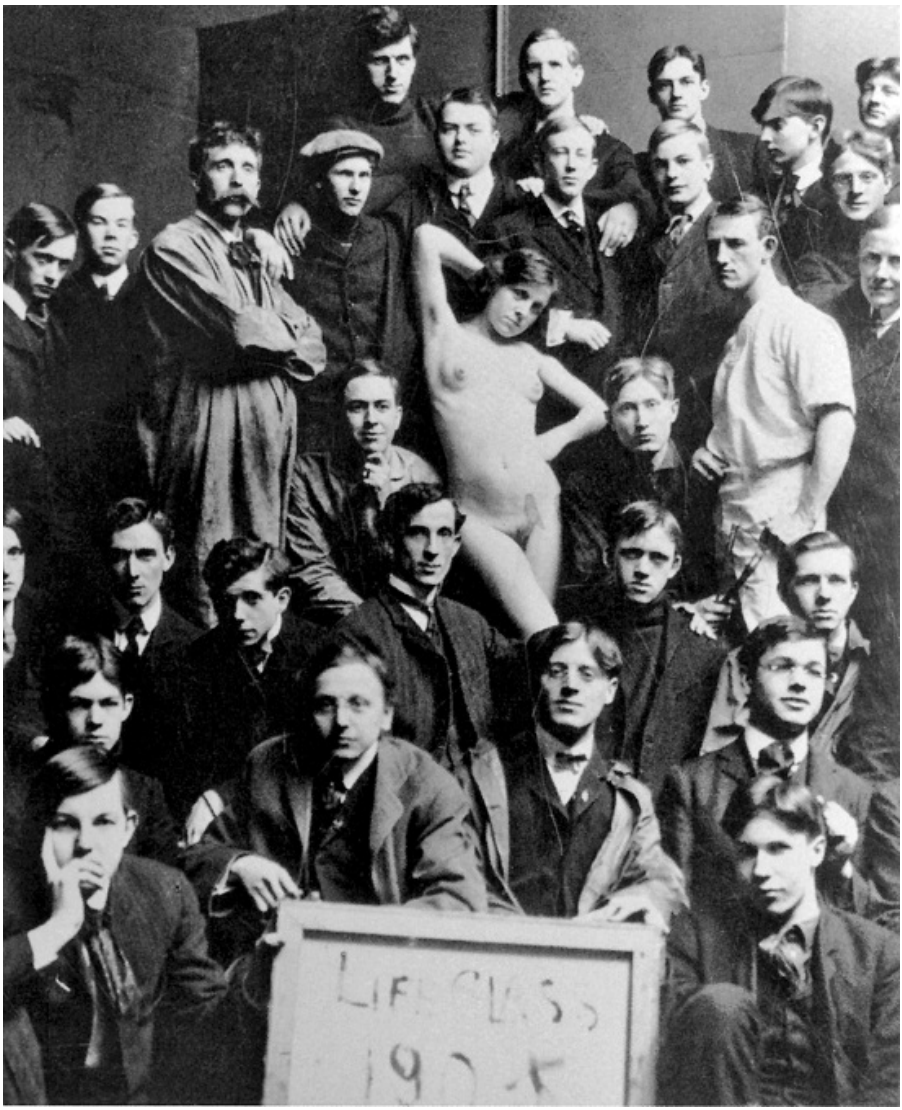
Как же реагировать на обсуждение, в котором речь идет о технике? Если члены экспертного совета сосредоточены на формальной стороне работы, не исключено, что им просто лень думать. Либо они – сознательно или интуитивно – самоустранились от обсуждения символов и других выразительных смыслов. Возможно, такое поведение отражает их личный взгляд и они просто привыкли во главу угла ставить технику, а не идеи. Кроме того, не исключено, что замысел показался им неинтересным либо им не нравится то, что получилось. В любой случае возникает вопрос «почему?» Думаю, самое главное во время таких разборов, посвященных преимущественно техническим вопросам, – постараться уловить подтекст, понять, что люди говорят (или недоговаривают) о содержательной части работы.

9. Одни преподаватели дают оценки, другие занимаются описанием

Эти два подхода взяты из античной риторики, и они определяют два основополагающих метода построения речи. Первый подразумевает оценочные суждения. Преподаватели оценивают работу в целом или в частности, хвалят ее либо ругают, используя субъективную («Мне не нравится этот зеленый цвет») или объективную («Зеленый выбивается из общей палитры») аргументацию. Смысл оценки – подтолкнуть на какие-либо действия, убедить или уговорить («Зачем так много зеленого?»), заставить что-то изменить в работе. Большинство наставников готовы указать студенту нужный путь, а некоторые – дать конкретный совет («Не пользуйтесь зеленым, пользуйтесь синим»). Оценочные комментарии могут быть субъективными или объективными, иметь форму предписаний или предложений; взятые в разной комбинации, они дают представление о том, что обычно говорят преподаватели в художественных вузах. Описательные комментарии нацелены не столько на исправление работы, сколько на ее словесное изображение. (Во второй главе я говорил о том, что к посредственной работе следует подходить описательно.) При вынесении оценочных суждений одни аргументы выглядят объективными («Этот зеленый чересчур яркий»), другие – субъективными («На мой вкус, этот зеленый чересчур яркий»). Описательные утверждения иногда имеют форму вопроса: «Это лошадь?»[32]

Ораторам хорошо известно, что граница между анализом, построенным на оценочных суждениях, и анализом-описанием довольно зыбкая. Сказать: «По-моему, этот зеленый очень яркий» (описание) все равно что сказать: «Думаю, этот зеленый чересчур яркий» (оценка). На практике оба вида аргументов постоянно перемешиваются. Не существует такой вещи, как нейтральное замечание или нейтральный факт. Даже называя предмет или явление, мы даем ему какую-то оценку. Если член экспертного совета спрашивает: «Это лошадь?» – он не только вызывает в памяти образ лошади, но и намекает на то, что опознать это животное можно с большим трудом. Именно такими репликами определяется последующий обмен мнениями. И когда преподаватели уверяют, что они только «описывают увиденное» и «ничего не имеют в виду», их слова мало убеждают. Они просто оправдываются за то, что оценочные суждения не удалось выдать за описательные. А это, в свою очередь, показывает, насколько

часто преподаватели дают оценки, формулируя их как нейтральные.



Натурный класс. 1905.
Художественный институт, Чикаго. Фото автора книги

Снимок сделан в 1905 году, в период зарождения модернизма в Париже. В то время в США (как и в большинстве стран мира) обучение искусству строилось на идеях Французской академии. Лишь незадолго до этого в парижской Школе изящных искусств женщинам разрешили посещать натурные классы, и вопрос о равенстве полов – не говоря уже о проблеме сексизма – еще не стоял на повестке дня. Эти студенты явно рады возможности

делать «академические» рисунки ню, готовясь к работе над большими живописными полотнами. Для них нет ничего странного в том, что голая натурщица позирует перед камерой в окружении мужчин. Обратите внимание на напыщенного преподавателя с густыми усами и на серьезного студента в нижнем левом углу.

Когда речь идет об искусстве, это различие трактуется двумя способами. Когда вы утверждаете нечто, вы формулируете свое суждение как описание или как оценку, а когда вы слышите чужое утверждение, относите его либо к описаниям, либо к оценкам. Вопрос «Это лошадь?» может быть воспринят двояко – как непосредственное желание получить информацию и как возмущение: «Неужели это лошадь?!» В первом случае он звучит как изначально описательный, во втором – как изначально оценочный. «Риторический вопрос» – это оценочное суждение, ироничное или самоочевидное. Если работа представляет собой гигантскую бронзовую лошадь и кто-то спрашивает: «Это лошадь?» – вопрос может означать, что лошадь вышла похожей, даже чересчур. Даже члены экспертного совета, искренне заинтересованные в получении дополнительной информации или желающие лучше понять работу, имеют суждения, которые не сразу высказывают. Однако это отнюдь не означает, что за нейтральным описанием следует искать скрытую оценку. Суждения, внешне выглядящие как чисто описательные, дают возможность студенту и преподавателю спокойно обменяться мнениями, если цель диалога – больше узнать о работе. Когда задача – взаимное обучение и понимание, лучше, на мой взгляд, опираться не на оценочные суждения, а на описания.

Мои собственные суждения об искусстве имеют изначально оценочный либо описательный характер. Хотя теоретически я могу преследовать совершенно иные цели и намерения, как правило, я либо оцениваю, либо хочу получить информацию. Порой я сознаю, что просто набор сведений мало что дает и мне нужна информация, позволяющая сделать аргументированный вывод. Мне приходилось бывать на разборах, где я просто пытался понять, что мне показывают. В любом случае я стараюсь ясно объяснить студенту это различие.

Редко бывает, когда педагоги полностью избегают оценок. Преподаватели искусства обязаны, в силу своей профессии, открывать студентам новые горизонты, способствовать творческому поиску и экспериментам. Обучение и критический разбор – в некотором смысле одно и то же. На одной из защит студент продемонстрировал гравюры с изображением статичных

человеческих фигур на темном фоне. Фигуры были чуть меньше натуральной величины, и их головы и ноги едва не упирались в подрамники. В итоге создавалось ощущение скученности. Студент получил множество советов: увеличить фигуры, уменьшить фигуры, представить их в виде фрагментов, сделать работу поярче, дополнить композицию, вообще отказаться от фигур. В подобных случаях предполагается, что никакие смысловые и технические коррективы не помешают студенту оставаться «самим собой». Однако ощущение напряженности и неестественности – то, что и является предметом критики с «описательной» позиции, – легко может исчезнуть, если студент послушается советов преподавателей. Довольно часто оценочная критика доминирует на показах, иногда даже кажется, будто основная обязанность преподавателя – подталкивать студента к отказу от изначального замысла. Вообразим себе, как могло бы проходить обсуждение картин одного знаменитого художника, где все комментарии – оценочные.

– Ну что, Рембрандт, картины у вас замечательные. Прекрасный фон и прекрасные лица. А что, если отказаться от лиц?

– Но меня интересуют лица.

– А по-моему, все уже сказано фоном. В некотором смысле он передает выражение лиц. Я считаю, лица здесь не нужны. Фон сам по себе обладает огромной экспрессией.

– Но мне нравятся лица.

– А я думаю, вам следует еще поработать. И почему краска такая густая? Добавляйте больше разбавителя. И потом – цвет. Я хочу видеть яркие краски. Яркие полотна. И размером поменьше. Кстати, почему бы вам не попробовать себя в скульптуре? Вреда от этого точно не будет. Собственно, вы для того и учитесь.

– Хорошо.

– Знаете, лет через пять вы все равно поменяете стиль. Все меняют свою манеру после окончания академии. Отчего бы не сделать это прямо сейчас?

Как подсказывает здравый смысл, в подобном случае описательные суждения более уместны, поскольку, как мы знаем, картины Рембрандта заслуживают долгого и тщательного анализа. Тем не менее, считается, что любая избранная тактика в конечном счете не окажет влияния на художника и его творчество. Оценочная критика может казаться наивной, так как делает упор на то, что в работе отсутствует, а не на то, что

присутствует. Беседующий с Рембрандтом воображаемый педагог меньше всего думает об игре света и тени, приглушенных тонах или эмоциональной выразительности лиц на портрете. Оценочная критика иногда непреднамеренно отмечает вещи, которые не видны. Такие критики походят на горе-исследователей, которые занимаются демаркацией границы и даже не смотрят, что находится на территории страны. Допустим, границы проведены неверно, и студенту следует их расширить или исправить. Но ведь сама территория, как правило, тоже представляет интерес.

С другой стороны, описательный метод порождает ряд проблем, которых нет у оценочного. В частности, в нем смущает то, что выступающему приходится реагировать на замечания других преподавателей и рассуждать на отвлеченные темы, вместо того чтобы сосредоточиться на работе. Для большинства преподавателей имеет значение только то, что они находят в произведении, как оно на них воздействует (назову это первичным анализом). Для кого-то важность представляет сам процесс, то есть все, что происходит на разборе. В какой-то степени это неизбежно, однако когда приверженец описательного метода затевает спор, обсуждаемая работа отступает на задний план. Вместо того чтобы анализировать работу, такой критик анализирует собственное восприятие работы (я называю это вторичным анализом), и все кончается комментированием собственных комментариев. Иногда комментарии касаются замечаний других выступающих – это своего рода попытка подвести все ответы под общий шаблон (третичный анализ). Игра в описательный анализ может полностью выйти из-под контроля, если изначально не стоит задача помочь студенту.

Ниже приводится фрагмент такого критического разбора. Выступающий А. применяет описательный метод. (Это философ, приглашенный на художественный факультет в качестве гостя.) Экспертный совет только что просмотрел фильм с элементами социальной сатиры, снятый с использованием экспериментальной съемки.

А. Мне показалось интересным, что, когда фильм кончился, мы все рассмеялись, – забавное кино получилось.

Это вторичный анализ: отклик на реакцию экспертного совета.

В. Спасибо. Так и было задумано.

А. Но, по-моему, это неважно, главное в фильме совсем не это. Не думаю, что кто-нибудь из присутствующих станет оспаривать тот факт, что фильм

представляет собой чисто формальный эксперимент.

Вторичный анализ стал возможен, поскольку после просмотра фильма прошло какое-то количество времени. Теперь выступающий говорит о том, как изменилось его мнение после просмотра фильма. Его больше волнует переход от смеха к серьезным комментариям, чем юмористический эффект.

С. Что? Ну нет… по-моему, это комедия, в фильме есть очень смешные моменты, этакие маленькие откровения.

Как и другие эксперты, выступающий старается понять смысл фильма и особенно причины, заставившие его смеяться.

А. Неужели вы считаете, что реплики персонажей так уж важны? Это всего лишь средство… чтобы автор смог донести… свою идею до зрителей. Суть «откровений» – в их мимолетности, все это мелькнуло – и прошло… и вы начинаете думать о других вещах: о покупках, о поручениях, о том, что вы будете есть на ужин. Возможно, это неприятно, но такова жизнь.

Это третичный анализ: теперь выступающий пытается объяснить реакцию предыдущего комментатора. Ему хочется формализовать переход от юмора к анализу, и чем больше он теоретизирует, тем меньше от этого пользы студенту.

Диалог, который я процитировал в предисловии к этой книге, из той же области. (В этом диалоге преподаватель удручен бездарной работой студента и бесконечно копается в своих ощущениях.) Уверен, что даже из самого беспомощного описательного анализа студенты могут сделать полезные выводы. Описательный анализ может и навредить, однако, по моему опыту, он не вносит хаос. Проблема в том, что при описательном подходе трудно дать какую-либо оценку, сторонники такого подхода считают, что их личное мнение не имеет значения. Я помню, как негодовали студенты, когда преподаватели увиливали от прямого ответа и упорно отказывались говорить, нравится ли им работа. «Просто скажите, хорошо это или нет!» – воскликнул один студент, но его руководитель ответил: «Это не мое дело».

Часто оценочный и описательный анализ служат источником путаницы, поскольку члены экспертного совета, выбирая один из двух подходов, реагируют на работу совершенно по-разному,

порой доводя ситуацию до конфликта. В следующем примере экспертный совет рассматривает живопись на мифологический сюжет. После короткой паузы преподаватель спрашивает:

A. Какой это год?

B. Что?

A. Какой год?

B. Сейчас?

A. Да.

B. 1990-й.

A. Какое время изображено на картинах?

B. Время, которому я принадлежу душой и которое мне особенно близко.

A. Я спрашиваю потому, что именно в этом суть. Ваши картины – фантазии на тему XIX века, и вы эмоционально к ним привязаны.

B. Ну, я бы не сказала, что это фантазии на тему XIX века. Скорее, это эпоха Возрождения и барокко.

Так происходит подбор необходимой для данного обсуждения терминологии. Если бы разговор развивался и дальше, пришлось бы пояснять, что такое «фантазия» и «значимость» и как можно «принадлежать душой» какому-то историческому периоду. Однако члены экспертного совета предпочли привязать все эти понятия к метафоре пространства:

C. Как бы вы описали воображаемое пространство на картинах? Знаю, вопрос звучит банально, поскольку все, в том числе и вы, говоря о пространстве в живописи, пользуются подобным пониманием природы пространства. Но в этом и состоит вопрос. Что для вас есть пространство?

B. Ну это меняется от картины к картине, и в некоторых работах пространство меня не интересует… потому что пространство не важно для того, что я хочу в этих картинах сказать.

D. Как же в таком случае вы пишете картины?

C. У художницы особое пространственное видение.

B. Когда я говорю, что меня мало интересует пространство, я имею в виду, что в моей иерархии ценностей оно занимает не первое место…

D. Но пространственная композиция получается в любом случае. Я имею в виду: когда пишете…

B. Ну да.

D. …Я хотел сказать, это неизбежно.

C. Вот поэтому я и спрашивал, воображаете ли вы пространство на своих картинах. Какова особенность вашего воображаемого пространства?

D. Пространство должно быть, как же без него. Когда вы смотрите на картину как зритель, оно само появляется.

Наконец критик переводит беседу в другое русло:

A. Я считаю, что пространство связано со временем, потому я и завел этот разговор. По моему убеждению, эти картины по-настоящему тяготеют к банальности.

Этот диалог, по сути, содержит оценку, поскольку члены экспертного совета давят на студентку, доказывая, что писать в стиле прошлого века – пустая трата времени. В качестве средства для продвижения этой мысли избран термин «пространство», причем члены комиссии и студентка понимают его совершенно по-разному. Для студентки пространство – нечто второстепенное, ей хочется говорить о «фантазии» и сюжете. Для членов совета – это ключевое понятие, способ донести до сознания студентки концепцию анахронизма. Для обмена оценочными суждениями типична опора на единственную обозначенную концепцию, задающую дискуссии то или иное направление.

Позже на том же показе между студенткой и историком искусств происходит вот такой описательный диалог:

E. Кэтрин, насколько я знаю твое творчество, у тебя есть слабое место. Когда ты имеешь дело с пейзажами, ты не скупишься на пространственные решения. Пользуешься разными возможностями перспективы, в частности – создаешь панораму. Но по манере тебе всегда была близка литературоцентричная живопись, в том смысле, что для тебя важны образы.

B. Согласна.

E. А тогда теряется пространство. Отчасти это связано с тем (помнится, мы уже однажды об этом говорили, довольно давно), что ты следуешь британской традиции «литературной» живописи, то есть ставишь на первое место тематику и сюжет.

Не чужда тебе и другая британская традиция – пейзажная (что видно по твоей работе)…

И опять же, если ты думаешь о барочной живописи, а она для тебя всегда много значила, барочному искусству присущ дуализм, и именно это ты и стараешься

передать, подчеркивая контраст между фоном и передним планом. Безусловно, это одна из параллелей.

Кроме того, как мы помним, в эпоху барокко в сюжетной живописи за редким исключением преобладали горизонтали. Таков был принцип организации сюжета.

Замечания историка искусств также касаются пространства, однако он намеренно говорит о смысловом содержании и употребляет термины, которые художница может использовать. Его не смущает, что «барочные» картины созданы в 1990 году, по этой причине его замечания относительно пространства не носят оценочного характера – они не подкрепляют выводы. На ранних стадиях разговора «пространство» понимается как нечто неоднозначное и весьма субъективное. Историк искусств пользуется этим словом как классификатором: для него каждое упоминание пространства – это возможность расширить границы живописи. Для остальных членов экспертного совета это удобный случай указать художнице, что ее манера письма – анахронизм. Позиции историка искусств и остальных членов совета диаметрально расходятся, и, пожалуй, их не заставить петь в унисон. Что до художницы, то для нее ценность дискуссии снижается из-за разного смысла, вкладываемого в понятие «пространство». В итоге из-за разноголосицы мнений диалог заходит в тупик.

Я привел короткие отрывки, сама беседа была довольно продолжительной. Вся целиком она производит удручающее впечатление, поскольку члены совета ведут себя, как лебедь, рак и щука. Теоретически имеет смысл задержать внимание на вторичном анализе – с моими комментариями. По крайней мере, эта часть заставляет задуматься, почему разговор не клеится.

Расхождение между оценками и описаниями имеет и моральный аспект. Намерение описать нечто похвально, с этической точки зрения, поскольку выступающий берет на себя роль стороннего наблюдателя. Цель описания – расширить наши познания. Однако оценочное суждение, маскирующееся под описательное, «зло» для художника в силу своей тенденциозности. Скрытые цели, риторические вопросы и несправедливая оценка – отнюдь не редкость для критических разборов. Потому «зло» – даже не сама оценка, положительная либо отрицательная, а подспудные намерения. Члены экспертного совета по многим причинам могут преследовать собственные цели, а поскольку показы и обсуждения работ предполагают доброжелательность, деструктивные импульсы приходится

скрывать, в частности выдавая их за описательные суждения. На показе художественных проектов добро перемешано со злом, обман с искренностью, разрушительное начало с созидательным. Разбор может даже стать полем битвы добра со злом, и порой имеет смысл воспринимать его именно таким образом.

10. Присутствие студента иногда мешает

Произведение искусства подразумевает наличие творца. Как зрители, мы мысленно рисуем себе образ художника – зачастую на бессознательном уровне – на основании впечатления от его работы. Мы не пытаемся вообразить себе художника в мастерской или реконструировать его внутренний мир – скорее домысливаем, исходя из собственной фантазии. Зрителю необходимо иметь представление о задачах, которые решает художник, в противном случае произведение не несет в себе никакого смысла. Искусство, лишенное смысла и не решающее каких-то задач, зритель сочтет вторичным, проходным и не заслуживающим внимания. Некоторые эстеты даже считают, что произведение без очевидного замысла – по сути своей не искусство, а случайная конфигурация пятен. И хотя наши представления о личности художника и его идеях явно надуманны, это еще не основание сбрасывать их со счетов. Напротив, наши фантазии есть результат активного восприятия, они в значительной мере определяют нашу реакцию и делают возможным интерпретацию того или иного явления.

Иными словами, я хочу подчеркнуть, что после знакомства с работой у преподавателя складывается в голове образ ее автора, даже если он и не видел его в глаза. Положение осложняется, когда на показе члены экспертного совета видят художника, поскольку естественная человеческая реакция – составить мнение о человеке, который перед вами, еще до того, как он заговорил. Члены совета видят студента, и у них складывается некоторое представление о том, чего от него ждать. В процессе обсуждения они корректируют свои выводы, примеряя их к тому образу художника, который сложился у них под воздействием его произведения. Они словно рисуют себе два портрета, которые нужно увязать между собой: один портрет навеян работой, другой сложился в результате личного общения. (Значительно проще любоваться произведениями искусства в музее, поскольку в этом случае вы решаете всего одну задачу. Как правило, автор работы не мельтешит перед глазами и не смущает своим видом.)

Все эти процессы протекают на уровне подсознания и, как правило, рационально не осмысливаются. Несколько лет назад я присутствовал на показе, где разбирались работы студента, который производил впечатление тихони и пай-мальчика, и мне казалось, что я более или менее знаком с его манерой. Я видел некоторые его картины, в духе книжек «раскрась по цифрам», но то, что он предъявил экспертному совету, меня озадачило. Это

была серия полароидных снимков мужского туалета в баре для гомосексуалистов. Причем студент даже не сам снимал, а дал фотоаппарат каким-то людям, которые шли в туалет, и попросил их сфотографировать все, что им понравится. Когда существует ярко выраженная дистанция между самим студентом и тем персонажем, который вырастает из его работ, достаточно трудно приступить к разбору. Бессознательно нам необходимо хотя бы минимальное представление о цельной личности, или, в философских терминах, «акторе», стоящем за произведением.

Таким образом, проблема возникает уже тогда, когда студент выглядит и ведет себя не так, как автор представленной работы. Кроме того, студенты на показе, как правило, что-то говорят. Как только студент произносит несколько слов, картина кардинально меняется. Художник предстает перед экспертным советом сразу в трех обличьях, поскольку теперь о нем можно судить по творческим задачам, заявленным в произведении, по внешнему виду и по нарративу, который он предлагает во вступительной речи. В процессе обсуждения ситуация осложняется, поскольку на экспертов действует образ художника, сложившийся у других выступающих. Все, что бы студент ни сказал, истолковывается в контексте работы – это не нейтрально поданная информация, вроде новостей по радио или телефонной книги. Хочет ли художник сказать, что именно таков замысел работы? Искренен ли он, или пускает пыль в глаза? Действительно ли он абсолютно спокоен, или только притворяется? Почему стоит в этом углу? Такие мелочи влияют на восприятие работы, но, как правило, у преподавателей нет времени на то, чтобы понять, каким образом это происходит. Например, застенчивый художник может своим видом расположить экспертный совет к благожелательному прочтению его работы, а может внушить мысль, что работа асоциальна или бессодержательна. Когда художник рассказывает о семье, члены совета могут вспомнить о своих близких и подхватить эту тему в выступлении. Несколько лет назад у меня был студент, который писал прекрасные пейзажи, интерьеры и вазы с цветами. Одна из его картин изображала лесбийскую пару, занимающуюся любовью. Было видно, что он позаимствовал эту сцену из порнографического журнала. Однако студент настаивал на том, что это не порнография, а просто красивая композиция с двумя блондинками. После его слов мое отношение к нему сразу же изменилось. Я понял, что совершенно не знаю его как личность и мне следует пересмотреть свое мнение относительно его старых работ.

На показе преподавателю трудно составить взвешенное мнение о студенте и его творчестве. А когда студент добавляет к

этой мешанине еще и свой рассказ, задача становится практически невыполнимой. Обычно студентам советуют на показе говорить как можно больше – чтобы владеть ситуацией и давать пояснения к работам. Я бы посоветовал ровно противоположное. Выступление студента содержит новую информацию, которая добавляет путаницу и еще больше усложняет ситуацию. Если студент просто помолчит, разбор будет честнее. Как только студент начинает говорить, возникает контакт между ним и преподавателем или преподавателями, и обе стороны чувствуют себя скованными: правила вежливости диктуют дальнейшее поведение. О какой критике может идти речь, если член экспертного совета боится сказать резкое слово и все силы тратит на поиск более обтекаемых выражений? Когда же члены совета пребывают с работой «один на один», они чувствуют себя свободно и выражаются более прямолинейно.

Нельзя сказать, что это жесткое правило: порой обсуждения проходят значительно живее, когда студент не молчит. Кроме того, помимо речей, существуют еще непроизвольные жесты, вздохи, кивки. Они обогащают разбор, являясь невербальными элементами коммуникации. При этом основная задача экспертного совета – все-таки оценить то, что показывают, а все прочие детали, в конечном счете, лишь отвлекают от главного.

В некоторых случаях для студента лучше, если он дает пояснения, – это помогает поддерживать обсуждение на должном уровне, направлять его в нужное русло и не допускать нелепых толкований. Считается, что это хорошая тактика: держи зрителей под контролем, и все будет хорошо. Правда, у меня есть сомнения, может ли студент претендовать на абсолютное понимание своего произведения. Как учит нас история, художники порой имеют весьма превратное представление о своем творчестве, и, даже если студент случайно знает, что самое интересное в его работе, из этого не следует, что иные прочтения не имеют права на существование. Я думаю, самый веский аргумент в пользу того, чтобы студент не молчал, будет и наименее рациональным: критический разбор, в котором студент активно участвует, вдохновляет его, дает уверенность в себе, и этот настрой помогает создавать новые интересные работы. Конечно, вдохновение и энтузиазм, как я уже отмечал, мало чему учат, и я далеко не уверен, что разбор, кажущийся хорошо организованным, является таковым в действительности. Разбор, отданный на откуп студенту, – как правило, это отказ от честного анализа: по сути, студент слышит только то, что надеялся услышать.

Так что если вы студент, то, возможно, на следующем разборе

вам лучше воздержаться от комментариев. Если же вы все-таки сочтете нужным высказаться, имейте в виду, что любые ваши ремарки затруднят работу преподавателям. Иногда студенту имеет смысл вовсе не показываться на разборе. Обсуждение работы в отсутствие студента напоминает ситуацию в галерее или музее, где автор не отвлекает внимание критиков и искусствоведов. Если вы хотите знать, как вашу работу будет воспринимать публика в «реальной жизни», вам лучше не приходить на свой показ, а если вы все-таки пришли, постоять в сторонке и молча наблюдать за происходящим. В «реальной жизни» художникам иногда приходится пассивно наблюдать за тем, как люди обсуждают их работы: такое происходит на вернисажах. Но подобное случается нечасто, и потому, если вы не хотите вмешиваться в ход обсуждения ваших работ критиками, постарайтесь не попадаться им на глаза либо, по крайней мере, не открывайте рта. С другой стороны, если вам хочется выжать из ситуации показа все, говорите как можно больше – только не ждите, что ваши речи внесут ясность, дадут больше оснований для обсуждений, что-либо объяснят преподавателям или помогут вам создать больше интересных работ в будущем.

11. Произведения искусства, как правило, неоригинальны

Во второй главе я уже говорил о посредственном искусстве – ученических работах, делающихся на занятиях, и о том, что это нечто противоположное шедеврам, которые преподаватели любят демонстрировать в качестве образцов для подражания. Я также коснулся вопроса провинциального искусства, отметив, что многие художественные вузы живут с оглядкой на столицы, где зарождаются все новые веяния. Обе эти тенденции имеют отношение к критическим разборам в тех случаях, когда работа подражательная или выполнена в «устаревшей» манере.

Временной разрыв между студенческими работами и авангардом сегодня существенно сократился. Тем не менее, он по-прежнему существует и характерен для всех вузов и академий. Заявлять, что студенческие работы приблизились к тому, что делается в Нью-Йорке или Париже, значит закрыть глаза на тот факт, что студенты художественных заведений вовсе не стремятся подражать модным тенденциям. В большинстве своем они предпочитают более или менее традиционные стили. В настоящее время, то есть в 2000 году, в их число входят различные варианты наивного реализма, неоэкспрессионизм, позднеромантический пейзаж, осовремененные барокко и рококо, коллажи в духе Раушенберга и дадаизма, фантастические произведения в духе символизма конца XIX века, абстрактный экспрессионизм, «постминимализм», концептуальное искусство конца 1970-х и позднесюрреалистические фигуративные абстракции. В начале 1920-х к ним относились академическая живопись XIX века, историческая живопись, подражания Тулуз-Лотреку и книжная графика, а также перепевы «голубого периода» Пикассо. В 1850-х студенты академий писали в стиле XVIII века – как Давид и его последователи. Так что временной разрыв между студенческими работами и авангардом наметился еще со времен основания академий живописи.

Разбирать посредственные работы сложно по причине их вторичности. Преподавателям трудно отделаться от ощущения, что они не раз уже видели нечто подобное. Когда я сам был студентом, я ни минуты не сомневался в искреннем интересе руководителя к моему творчеству, однако как преподавателю мне хорошо знакома следующая ситуация: вот я вхожу в мастерскую и вижу некую работу – и в памяти мигом выстраивается бесконечный ряд схожих произведений других художников. Как

правило, мне удается сосредоточиться на особенностях конкретной работы, однако от первого впечатления невозможно полностью отделаться. Когда подобное происходит на защите, результат может быть катастрофическим. История, которую я привел в предисловии, – лишь один из немногих примеров: преподаватели часто ругают студентов за вторичность и отсутствие свежих мыслей. На показах та же проблема менее ярко выражена лишь потому, что членам экспертного совета редко выпадает случай увидеть нечто по-настоящему самобытное. (И по неумолимому закону авангарда, когда наконец подобное случается, преподаватели не распознают новизну и, как правило, ее отвергают.)

Студенты, равно как и педагоги, отмечают вялый характер критических разборов и жалуются на молчание преподавателей. Проблема тут общая: когда экспертный совет видит в тысячный раз одно и то же, он теряет к этому интерес. Члены совета уже многократно высказывались по аналогичным поводам – и о тупиковости неоэкспрессионизма, и об ограниченности концептуального подхода. Возьмем крайний пример. Если работа кажется совсем уж банальной, эксперт может задать вопрос: «Почему вы выбрали такую манеру? Разве вы не знаете, что абстракция как жанр умерла после окончания Второй мировой войны? И какой смысл тиражировать то, что было сотни, если не тысячи раз до вас?» Однако произнести подобную тираду способны лишь люди достаточно прямолинейные. Если член совета – человек воспитанный, он промолчит. Так что причина молчания – скука либо досада, но в любом случае это знак творческой несостоятельности произведения. (Иногда работа может обескуражить, но, по моему опыту, в таких случаях члены экспертного совета высказываются охотнее, чем когда работа оставляет их равнодушными.) Таким образом, перед студентом стоит двойная задача: ему надо быть готовым к подобной реакции и найти способ разговорить молчаливого педагога. Ответственный преподаватель размышляет в том же ключе: есть ли в работе какая-нибудь изюминка, которая даст мне повод высказаться?

Демонстрация возле Арсенальной выставки. Чикаго. Апрель 1913. Художественный институт Чикаго. Папка 9010FF1. Публикуется с разрешения института

В 1913 году знаменитая Арсенальная выставка, на которой, в частности, была представлена картина Дюшана «Обнаженная, спускающаяся по лестнице», перебазировалась из Нью-Йорка в Чикаго. Студенты Чикагского института искусств, воспитанные в традициях Французской академии, вышли на демонстрацию протеста. Они сделали из соломы чучело, по замыслу изображавшее Анри Матисса, и волокли его за собой вокруг института, осыпая пинками. Фотограф запечатлел толпу на Мичиган-авеню перед Институтом искусств. Темный силуэт справа – это и есть, вероятно, чучело. У одного из митингующих в руках винтовка – вероятно, он тыкал штыком в соломенного «врага». Директор института Уильям Френч, учившийся во Франции, сказался занятым и не пришел на демонстрацию. Год спустя он скончался, и институт постепенно – очень медленно – перешел из XIX в XX век.

Одна из удачных стратегий – отказаться от слов и понятий, к которым обычно прибегают, чтобы выразить неодобрение. Если член экспертного совета думает: «Это китч», – слово «китч» действует как тормоз, пресекая поток мыслей. Другие вредные слова: «сексизм», «коммерция» и «гламур». Они равнозначны надписи «КОНЕЦ» на экране. Ярлыки «китч», «гламур» и «банальность» дают преподавателю право больше не смотреть на работу. Эти слова становятся неодолимым препятствием, диалог «заедает», как старая пластинка. Различие между разбором,

двигающимся к финишу и топчущимся на месте, связано не с настроением членов экспертного совета, а с преодолением некоей дистанции. Если обсуждение вертится вокруг определения «китч» (даже если оно только подразумевается, поскольку никто не хочет произнести это слово вслух), разговор будет прерываться и буксовать. По этой причине необходимо найти обходной путь и придумать для работы более обтекаемое определение.

Иногда полезно заменить нежелательное слово на связанные с ним понятия. Вместо «китч» можно сказать «легковесность», «непосредственность», «наивность» или «неэстетичность», процитировать Клемента Гринберга или напомнить о разнице между «сладким» и «кислым» китчем Германа Броха[33]. Если вы студент, скажите что-нибудь вроде: «Давайте временно вынесем слово „китч“ за скобки. На мой взгляд, это слишком общее понятие, а мне бы хотелось поговорить о его свойствах, а именно „легковесности“. Разве работа обязана быть „тяжеловесной“?»

Введение специфической терминологии способно развеять скуку. Это помогает, хотя и не решает фундаментальной проблемы – преподаватель все равно будет чувствовать, что все это уже видел. Простого решения здесь нет, и следует иметь в виду, что скрытый привкус разочарования так или иначе останется. Стоит подчеркнуть еще и вот что: если преподавателю безоговорочно нравится ваша работа, он так и скажет об этом. Толика неодобрения – вещь вполне естественная и неизбежная. Ваша задача – сделать так, чтобы интерес к работе не угасал и был достаточно искренним, – тогда вы сумеете понять, почему ваш преподаватель отмалчивается.

* * *

Отчего критические разборы практически никогда не достигают своих целей? По моему мнению, на то имеется одиннадцать причин. Критический разбор – великолепная задумка. Насколько скучны, по сравнению с ним, всевозможные тесты! Я сам сдал и провел достаточное количество тестов, чтобы понять их ограниченность как шкалы измерения. Тест на интеллект, тест на базовые навыки, тест на поступление в магистратуру и отборочный тест, выпускной экзамен в Ирландии, экзамен по программе средней школы второго и нулевого уровней в Великобритании или любой тест с множественным выбором в американском колледже – страшное дело. Все они практически ничего не говорят обо мне, если я их сдаю, и практически ничего не говорят о студенте, когда я их провожу.

Это всего лишь набор головоломок – вроде колеса для хомяка или лабиринта для мыши. Тесты обеспечивают единообразие мнений, и в этом их преимущество. Они помогают накапливать системные знания. В некоторых правительственных учреждениях, таких, например, как медицинский или юридический совет, с помощью тестов проверяется профессиональная пригодность людей, принимающих ответственные решения. Но какое все это имеет отношение к неординарной жизни или яркой личности?

Критический разбор – иная материя. Он невероятно труден для понимания, но зато таит в себе кучу возможностей, позволяя оценивать разноплановые работы под всевозможными ракурсами. Чем-то это похоже на реальную жизнь – есть в нем нечто от обольщений, судебных разбирательств, поэм и войн. Критический разбор связан с разнообразными эмоциями – и это совершенно естественно, поскольку произведения искусства вызывают целый спектр человеческих реакций. Однако за эту роскошь приходится платить высокую цену. Критические разборы опасно близки к полной бессмыслице. От них мало практической пользы, и они почти полностью лишены всякого рационального зерна. В заключительной главе я расскажу, как можно улучшить данную ситуацию, а затем вернусь к основной теме книги: алогичности обучения искусству и причинам, по которым бессмысленно говорить: «Я изучаю искусство» или «Я препод».

5. Рекомендации

Долг автора – уравновесить критику конструктивными предложениями. В этой главе я расскажу, как можно по-новому взглянуть на критический разбор, сделать его более действенным и понятным. Я не требую отказываться от существующей практики и претворять все мои идеи в жизнь. Как я уже отмечал в конце третьей главы, моя задача – разобраться, что происходит на занятиях искусством, а не менять одну программу на другую. Надеюсь, мои соображения помогут студентам и преподавателям лучше понять сценарий критических разборов. Это, так сказать, лекарство от специфических недугов, а не новая методика.

Что можно исправить в критических разборах

Большая часть данной главы будет посвящена концепции, которую я называю цепочкой вопросов. Но, прежде чем перейти к сути, хочу предложить несколько фантастических идей. Их не стоит принимать чересчур всерьез, хотя, по-моему, в некоторых случаях они вполне уместны.

Сначала несколько вариантов для студентов: что они могут сделать на защите перед обсуждением работы.

> **Взять чужую работу, положить ее среди своих (не говоря об этом преподавателям) и посмотреть на реакцию членов экспертного совета: как они объяснят стилевой разнобой.**

> **Попросить друга постоять рядом с вами во время разбора. Кто из вас автор работ, вы скажете членам совета только в самом конце – пусть попытаются угадать.**

> **Попросить кого-нибудь поприсутствовать вместо вас на разборе: пусть ваш друг выступит в роли автора ваших работ, а вы посмотрите на происходящее со стороны, не выдавая себя. Обратите внимание, как по-разному реагируют преподаватели на вашего «заместителя». Если вы молодой человек, попросите девушку, если белый – попросите афроамериканца или латиноамериканца.**

> **Предъявить совету чужую работу. Выберите художника, с которым вы лично не знакомы. Изо всех сил постарайтесь убедить экспертов, что это ваша работа.**

> **Показать экспертному совету работу, которая вам не нравится (например, старую), и представить ее как ваше последнее достижение. Удастся ли вам убедить преподавателей?**

> **Представить работы в хронологически обратном порядке. Попытаться убедить себя и преподавателей в том, что вы делаете успехи.**

> **Зачитать перед советом чужую речь. Рассказать об эстетических установках этого человека так, как если бы они были вашими собственными.**

В некоторых случаях для осуществления задуманного вам потребуется помощь преподавателей, особенно если ваш курс малочисленный и многие знают вас в лицо. Не скажу, что насмехаться над преподавателями – замечательная мысль (это может сорвать обсуждение, что уж совсем нехорошо.) Тем не менее, мои задумки можно воплотить в жизнь так, чтобы это никого не задело. Дело в том, что, сместив акценты, вы узнаете, как вы и ваша работа выглядят со стороны. Если эти уловки себя оправдают, вы научитесь контролировать реакцию зрителей – что весьма полезно, если вы всерьез собираетесь стать художником.

А теперь – что могут предпринять преподаватели.

> **Говорить нечто противоположное тому, что думаете: делать это всякий раз, когда у вас складывается определенное мнение.**

> **Построить свою речь так, словно вы любите Эндрю Уайета, или Нормана Роквелла, или другого художника, который вам не нравится. Не называя имени этого художника (иначе вас легко будет переубедить), похвалите тонкость его восприятия.**

> **Построить свою речь так, словно вы Поллок, или Пикассо, или какой-нибудь другой знаменитый художник. Подделываться под него не надо, просто сымитируйте его взгляд на искусство.**

Эти идеи – своего рода барометры, они помогают понять реакцию окружающих и осмыслить, почему вы думаете так, а не иначе. Примерив на себя образ другого человека, вы узнаете нечто новое о собственных привычках и суждениях. (Разумеется, потом вы расскажете студентам правду.)

Кроме того, можно придумать альтернативный формат критического разбора. В этой книге в основном идет речь об обсуждениях работ по программам обучения магистров и бакалавров искусств, когда со студентами беседуют один или несколько членов экспертного совета. Иногда в аудитории находятся другие студенты, а иногда показ проходит при закрытых дверях. Бывают также более широкие обсуждения – когда все студенты по очереди высказывают свое мнение о работе, но это не критический разбор (*critique*) в строгом смысле слова. Предложу несколько вариантов разборов для студентов-старшекурсников и дипломников.

> **Критический разбор, на котором преподавателям разрешается только задавать студенту вопросы, но не оценивать работу.**

> **Критический разбор, на котором студент предъявляет совету работу только после десятиминутной вступительной речи.**

> **Критический разбор, на котором члены экспертного совета сначала смотрят на произведение десять минут, не произнося ни слова.**

> **Невербальная критика: экспертам дается час на создание собственной работы в ответ на увиденное. (В Институте искусств у нас был преподаватель живописи, который никогда ничего не говорил: он просто брал кисть из рук студента и исправлял картину.)**

> **Критический разбор, на котором студент сам определяет, в какой момент пора показывать совету свою работу.**

В каждом из перечисленных вариантов есть свое рациональное зерно. Если вы последуете моему совету, вы сможете увидеть ситуацию в новом ракурсе и узнать что-то новое, а не просто убедиться в том, что и так известно – например, что тяжело молчать десять минут подряд. Но мои предложения не обязательно осуществлять, их можно просто обсудить – упомянуть на показе, что есть и такой вариант. (Если вы студент, вы можете попросить экспертный совет не спешить с выводами, а сначала посмотреть на работу молча, чтобы лучше понять ее.)

Все эти предложения чуть-чуть изменить формат критического разбора дают возможность и студентам, и преподавателям лучше контролировать ход обсуждения. Но можно также пустить процесс на самотек. Скажем, преподаватель либо председатель совета просит всех присутствующих говорить что им вздумается: травить байки, рассуждать о высоком – лишь бы не молчать. Я называю это критикой по принципу свободных ассоциаций. В чистом виде, без явного лидерства и ответов на вопросы, критический разбор, построенный по принципу свободных ассоциаций, мало чем отличается от обычной беседы. Кому-то из студентов такой способ обсуждения не нравится, они считают, что он ничего не дает в плане обучения и вообще это неправильный подход к искусству, другие же, наоборот, хорошо отзываются о нем, отмечая, что он приводит к совершенно неожиданным открытиям. В принципе, такая практика может показаться порочной, поскольку она отрицает любой контроль и делает невозможным рациональный анализ. Но на самом деле она имитирует наше обычное восприятие искусства – смесь личных ассоциаций с посторонними мыслями и внезапными

озарениями. Определенно, львиная часть современной художественной критики руководствуется именно вольными ассоциациями. Поскольку контролировать разбор трудно (да и разобраться, что такое контроль, нелегко), иногда имеет смысл не придерживаться избранной темы, а высказываться вольно и свободно обо всех и обо всем.

Цепочка вопросов

Большинство разговоров об искусстве колеблются в диапазоне от скучного к оригинальному, от многократных повторов к озарениям, от поверхностных мыслей к серьезным выводам. Время от времени кто-то обронит пару глубокомысленных фраз, и все на миг замолкнут и призадумаются. Таково искусство беседы. Хорошо, когда темп и содержательность беседы меняются – в противном случае становится скучно. Критический разбор, построенный по принципу свободных ассоциаций, обусловлен естественной склонностью человека растекаться мыслями. Еще со времен Монтеня размышления вокруг да около занимали особое место в искусстве. И такая практика не лишена смысла, поскольку наши действия носят именно такой характер, а искусство как раз и побуждает к спонтанным проявлениям.

В академиях все иначе, учебный процесс здесь тщательно продуман и логически обоснован. Импровизациям отводится какое-то место, однако не менее ценится способность развивать конкретную тему. Речь идет – если употребить терминологию из первой главы – об античном искусстве диалектики: вы спрашиваете, думаете над ответом, снова спрашиваете, перефразируете вопрос, продолжаете в том же духе, не удаляясь от избранной темы. Главное различие между этим методом и типичным критическим разбором состоит в том, что при диалектическом подходе все вопросы касаются одного и того же объекта. (Что ближе к оригинальному значению «критики» по Канту.) И хотя диалектический подход страдает искусственностью и применять его весьма затруднительно, это оптимальный способ постижения мира.

Чуть позже я опишу разбор, полностью основанный на диалектическом подходе. Однако прежде расскажу о том, как применить диалектический подход к типичному критическому разбору. Характерный изъян всех разборов – перескакивание с одной темы на другую и невозможность осмыслить сказанное. По ходу разговора преподаватели стараются сказать как можно больше нетривиального; как следствие – большая часть идей повисают в воздухе и не получают дальнейшего развития. А это уже серьезная помеха: ведь студенты не всегда понимают, почему преподаватели делают тот или иной вывод. Сплошь и рядом на обсуждении слышатся фразы вроде: «Тут не мешает добавить синего» или «Это выглядит чудно́», – то есть голословные утверждения. Этим грешат практически все преподаватели – в их

словах нет рационального зерна.

Иногда член совета способен по просьбе студента обосновать свои доводы: «Тут стоит добавить синего, потому что многовато зеленого». Однако обратите внимание – и это важно, – объяснение не закончено. Следует пояснить, чем синий цвет лучше прочих и что плохого в том, что цвета «многовато». В этом-то и состоит принципиальное различие между основаниями для утверждений, то есть доводами, которые преподаватель приводит студенту в ответ на его вопрос, и априорными предпосылками или догмами, имеющими более глубокие корни, над которыми преподаватель никогда не задумывается. В приведенном примере причина – преобладание зеленого цвета – вытекает из априорного допущения, которое в вольной трактовке звучит как «одного цвета не должно быть чересчур много».

Чтобы лучше понять доводы преподавателя и его внутренние убеждения, студент может задать ему так называемую цепочку вопросов. Мне кажется, наша привычная манера судить о чем-то, не объясняя причин и не ища аргументов, – основной источник путаницы на разборах. Посвятив всю свою жизнь искусству, преподаватель держит в голове массу теорий и верит, что ему доподлинно известно, что делает искусство прекрасным – в общем и в частности. Большинство учителей не обладают обширными познаниями, и им знакомы только отдельные концепции. Так что вполне может случиться, что студент не поймет смысла замечаний преподавателя, а преподаватель не осознает, что стоит за теми или иными его суждениями.

Обычно, когда люди говорят об искусстве, они берут свои мысли не с потолка, а исходят из неосознанных представлений о гармонии. (Пользуясь фрейдистской терминологией, можно сказать, что эти представления лежат не в области бессознательного, а в области до-сознательного, то есть это не инстинктивный импульс, а нечто такое, что мы в данный момент не осознаем.) Основания для того или иного утверждения, как правило, лежат на поверхности, иное дело – априорные предпосылки, которые не столь очевидны. Так что полезно взглянуть на связь между суждениями, основаниями и априорными предпосылками.

Суждения обычно рождаются в процессе защиты. После нескольких вопросов член экспертного совета заявляет:

– Я считаю, фильм несерьезный, ерунда.

Скажем, студент или кто-то другой не согласен с таким суждением и хочет узнать доводы говорящего. Для этого есть множество способов, но самое лучшее – притвориться двухлетним

ребенком и спросить: «Почему?»

– Почему фильм не получился?

– Потому что сначала речь идет о серьезных вещах, а конец чисто развлекательный.

Часто на этом диалог и иссякает – разговор переходит на другую тему, а кроме того, выступающий не знает, как еще пояснить свою мысль. Суждение состоит в следующем:

Фильм чересчур развлекательный

1. СУЖДЕНИЕ

Можно сделать некоторое обобщение и попытаться раскрыть смысл данного суждения:

Фильм вроде показанного не должен начинаться с серьезных вещей, а заканчиваться на развлекательной ноте.

2. ОСНОВАНИЕ

Имейте в виду, что основание не есть нечто окончательное. За ним всегда стоит априорная предпосылка, нечто такое, из чего следует: фильмы вроде показанного не должны превращаться в развлечения. Чтобы этот посыл стал очевидным, студент может опять спросить «почему?»:

– Почему фильм с серьезным началом и глупым концом обязательно плохой?

Как правило, предпосылки являются непроверяемыми – иными словами, говорящий никогда не думал на эту тему, и подобные вопросы способны поставить его в тупик. Ответ может быть неявным уточнением первого высказывания. Например, преподаватель говорит:

– Работа сначала кажется серьезной, а конец какой-то легкомысленный.

Такой ответ мало что объясняет, так что следует переформулировать вопрос и задать его снова. В данной ситуации слово может взять не студент, а другой преподаватель:

– То есть автор не внушает вам доверия?

Предположим, ответ будет честным:

– Наверное, вы правы.

Нетрудно догадаться, в чем состоит априорная предпосылка выступающего:

Фильм вроде показанного не должен отклоняться от заданной тематики

3. АПРИОРНАЯ ПРЕДПОСЫЛКА

Как и многие другие, приведенная выше предпосылка страдает двусмысленностью. Можно также быть убежденным в том, что:

> **Любые фильмы не должны отклоняться от заявленной в начале тематики.**
>
> **Любые произведения искусства не должны отклоняться от заявленной тематики.**
>
> **Конкретный фильм не должен отклоняться от заявленной тематики упомянутым образом.**
>
> **Произведение искусства не должно отклоняться от заявленной тематики упомянутым образом.**

Возможно, открытость произведения – главный вопрос, и априорная предпосылка должна звучать примерно так:

– Произведение искусства не должно скрывать своей направленности.

Или:

– Произведение искусства не должно лгать.

Или на личном уровне:

– Если произведение искусства ввело меня в заблуждение, значит, оно неудачное.

Эти варианты можно рассмотреть после окончания критического разбора. А на данном этапе у нас имеются все основания для следующего вывода: выступающему не нравится, когда его вводят в заблуждение, а такие вещи, как последовательность, серьезность, игра, доверие и открытость, нуждаются в дальнейшем изучении.

Принципиальная трудность последующего анализа состоит в том, что выявление априорных предпосылок равносильно

выдиранию зубов. Даже когда преподаватель не противится вопросам «почему?» (помимо всего прочего, они могут показаться грубыми), он не обязательно отвечает как нужно. Допустим, студент или другие преподаватели проявляют настойчивость, и первый преподаватель в конце концов дает объяснение:

– Ничего не имею против неожиданных поворотов, просто мне не нравится, как это сделано.

Далее обмен репликами может идти по такому сценарию:

– Что, по-вашему, плохо?

– Видно, что вы работали кое-как, торопились.

– То есть, по-вашему, работу, сочетающую серьезное с несерьезным, следует делать серьезно и тщательно?

Обратите внимание, что становится сложнее формулировать сами вопросы. Допустим, ответ «да». Значит, по мысли преподавателя, к переходу от серьезного к несерьезному надо подходить тщательно и серьезно. Это еще одна априорная предпосылка. Что за ней стоит? Мы снова сталкиваемся с рядом вариантов:

– Серьезность имеет приоритет по отношению к глупости, поэтому серьезный подход нужен и к серьезному, и к несерьезному.

– Серьезность – основополагающее понятие, а шутки – нечто производное.

– Надо быть чрезвычайно осторожным, когда речь идет о глупости.

Более глубокая априорная предпосылка может состоять в одном из перечисленных заявлений либо в любом другом. Допустим, априорная предпосылка состоит в следующем: «Серьезность – основополагающее понятие, а шутки – нечто производное» (кстати, это весьма распространенный взгляд). Стоит ли что-то за ней? Может, она звучит примерно так:

– Серьезность – это частица здравомыслия, и глупость может быть для нее разрушительной.

Если же копнуть еще глубже, априорная предпосылка будет выглядеть так:

Здравомыслие – это высшее благо.

4. БЕССПОРНОЕ ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ, ИЛИ АКСИОМА

Это предположение можно назвать аксиомой, поскольку, как и аксиому в математике, его невозможно ни доказать, ни опровергнуть. (Нельзя опровергнуть, что здравомыслие – это благо, поскольку невозможно утверждать обратное, с противоположной точки зрения, точки зрения безумца.) Философы называют подобные утверждения догмами, данностями и постулатами. В нашем случае я определяю понятие «аксиома» как предположение, принимаемое без доказательств, не потому, что выступающий не хочет его осмыслить, а потому, что он этого сделать не может. Как правило, аксиомы менее интересны, чем основания или априорные предпосылки, поскольку они общеприняты. Это общеизвестные вещи, прописные истины вроде «Нельзя выходить на улицу без одежды». Обычно аксиомы относятся не только к сфере искусства, но и к повседневной жизни. По этим причинам аксиомы не так помогают, как априорные предпосылки.

Хотя я нахожу четырехступенчатую последовательность «суждение – основание для суждения – априорная предпосылка – аксиома» весьма полезной, в анализе не обязательно присутствуют все четыре звена. Так, априорные предпосылки могут фактически совпадать с аксиомами. Любое из «конечных понятий» критики, о которых говорилось в четвертой главе, – например, «интересно» или «сильно», – можно представить и как аксиому, и как априорную предпосылку. Когда люди говорят, что работа интересная, сильная, экспрессивная, настоящая, необычная, мощная, красивая или вдохновляющая, они исходят из предпосылки, что интересная работа – это хорошо, экспрессивная работа – это хорошо и т. д. и т. п. Эти свойства принимаются как данность, поскольку невозможно объяснить, в чем сила подлинных произведений искусства или почему эмоциональное восприятие творчества – это хорошо.

Бывает также, что суждение и аксиома фактически совпадают. В цепочке вопросов многое можно поставить под сомнение. Однако полезно перед началом разбора представить себе эту цепочку, чтобы задать направление для дискуссии. Приведу здесь четыре звена, отметив их сильные моменты:

Цепочка вопросов из четырех звеньев

Суждение
Утверждение, сделанное в процессе критического разбора

Основание
Обоснование, которое приводится по просьбе студента

Предпосылка
Неосознанный принцип, лежащий в основе довода и суждения

Аксиома
Положение, принимаемое как истина, на котором строится убеждение. Аксиомы редко имеют отношение к искусству

Если подумать над цепочкой вопросов, то проясняются две вещи. Во-первых, что цепочку можно довести до логического конца. Это не замкнутый круг и не бесконечная прогрессия. Практически все, что говорится на разборах, самым непосредственным образом связано с априорными предпосылками и аксиомами. Можно представить себе ход обсуждения как течение, а индивидуальные суждения – в виде ручейков; они сливаются в потоки, которые образуют реки, впадающие в океаны аксиом. Цепочка вопросов также показывает, что в обучении искусству число предпосылок и аксиом, равно как и число крупных рек, не бесконечно. Люди, имеющие отношение к арт-миру, иногда считают, что визуальное искусство обладает бесконечным множеством смыслов, но, как показывает практика, наш мыслительный процесс проходит по относительно небольшому числу каналов. Арт-дискурс более ограничен и традиционен, чем нам того бы хотелось.

Априорные предпосылки и аксиомы можно коллекционировать, как марки. На самом деле, их великое множество, но, по моему подозрению, на конкретном художественном факультете или в конкретном «интерпретативном сообществе» мы найдем относительное единообразие позиций. Вот некоторые данные, собранные моей студенткой Кирстен Линдберг-Бенсон: эти аксиомы и предпосылки определяли ход обсуждения двух картин, хотя о них прямо не упоминали:

Главное в живописи – это пространство.
Картина должна обладать единством.
Учиться у мастеров всегда полезно.
История – это археология (и потому бесполезна).
Никогда нельзя быть уверенным в том, что картина завершена.

Хорошо, когда живопись ломает привычные рамки.
Хорошая живопись эмоциональна.
Спонтанность приветствуется.
Традиционным стилям нужно придавать новое дыхание.

Априорные предпосылки в суждениях относительно живописи

Цепочка вопросов интересна еще и тем, что помогает выявить поразительные вещи. Например, взгляды художника, считающего себя постмодернистом, могут основываться на предпосылках, которые давным-давно устарели. Некоторые формулировки из приведенного выше списка кажутся уже несовременными, в частности: «Хорошая живопись эмоциональна». Но дело в том, что сама природа аксиом и априорных предпосылок, которыми мы пользуемся, такова, что они приходят на ум неосознанно (на то они и априорные, непроверяемые), и не стоит удивляться, что в основе нашей интеллектуальной деятельности лежат принципы более традиционные и архаичные, чем новые идеи, почерпнутые из последних журналов по искусству.

Я посвятил критическим разборам множество занятий. На них студенты учились формулировать свои априорные предпосылки и постулаты-аксиомы. Например, один из студентов сказал, что убежден: настоящее творчество требует усилий. Однако это не «конечное понятие» в цепочке вопросов, поскольку не ясно, каких именно усилий требует творчество. Я предположил, что они могут быть моральными, и он со мной согласился. В этом случае аксиома будет звучать примерно так: «Настоящее искусство морально» – что может только вызвать улыбку у художников-постмодернистов. Еще одно распространенное мнение: настоящие произведения искусства способны надолго завладевать нашим вниманием или же, на худой конец, нас развлекать, и тогда аксиома звучит как: «Настоящее искусство разгоняет скуку». Этот довольно неожиданный постулат объясняет, почему педагоги советуют студентам создавать произведения, привлекающие зрителя.

Не всегда прилично давить на преподавателя и заставлять его формулировать свои предпосылки и постулаты. Вынося то или иное суждение, люди, как правило, сознают свои основания, но зачастую смутно себе представляют, какие априорные предпосылки за ними стоят. Как говорил Ницше, Сократ был одним их самых скучных людей, когда-либо живших на этой земле, поскольку его главной задачей было всем показать, что никто, включая его самого, ничего не знает. Говорить о цепочке вопросов скучно по той же причине – мы начинаем догадываться,

как мало в действительности понимаем. По счастью, есть способы докопаться до априорных предпосылок и аксиом, не обижая никого и не вгоняя в тоску.

Расшифровка критических разборов

Мое первое предложение – тщательно изучать все, что происходит на критических разборах. Для этого следует записать обсуждение на магнитофон, сделать расшифровку, а затем тщательно проштудировать текст. Именно таким образом я выбирал цитаты для этой книги. Запись на магнитофон полезна во всех отношениях, однако действовать следует с осторожностью. Преподавателям трудно сохранять непринужденность, когда они знают, что каждое их слово будет рассматриваться под микроскопом. По моему опыту, желательно заменить в расшифровке все имена и фамилии. Студентам, изучающим стенограмму на семинаре, совершенно не нужно знать имена участников. Ни в коем случае нельзя ставить кассету, а из бумажного варианта все имена и фамилии следует вымарать (и заменить в репликах «он сказал» на «выступающий Х. сказал»). Если на семинаре присутствует студент, чьи работы разбирал экспертный совет, его следует предупредить, чтобы он не упоминал об экспертах, входивших в совет. Лучшие расшифровки – давние, сделанные несколько лет назад, тогда студенты наверняка не будут знать об участниках обсуждения. (Я привожу в основном выдержки из критических разборов, происходивших в 1990–1995 годах. Как учебный материал они ничуть не утратили ценности, зато имена выступавших сейчас уже практически невозможно вычислить.) Анонимность никак не затрудняет анализ, скорее она дает уверенность в том, что преподавателей не будут обсуждать за спиной.

На первый взгляд, может показаться, что расшифровки уступают устной речи, однако то, что мы ничего не знаем о сопровождавших выступления жестах, мимике, междометиях и т. п., на восприятии текста никак не сказывается. На мой взгляд, для смыслового выделения можно использовать кавычки и курсив, а места, где выступающий задумался, отметить многоточием. Но, если говорить в общем и целом, по моему опыту, невербальная речь значит меньше, чем я полагал (вопреки расхожему мнению о важности мимики и других невербальных средств общения).

Иногда трудно преобразовать разговорный язык в письменную речь. На показах члены совета, как правило, говорят витиевато и очень редко доводят мысль до конца. Похоже, четко и ясно они высказываются только в тех случаях, когда им практически нечего сказать. Их речь никогда не имеет вид цепочки связных и грамматически правильных предложений. В

обычном разговоре мы не замечаем синтаксических ошибок и мысленно поправляем собеседника, вычленяя в его речи главное. Расшифровка показывает разницу между устной и письменной речью, что также идет студентам на пользу. Например, как можно исправить данный отрывок?

> **К.** Можно также переносить изображения на органическое стекло или на другую основу которая не ассоциируется с главными свойствами стекла что оно хрупкое и бьется.
>
> Я имею в виду как ты можешь обосновать свой выбор может какие-то идеи или исходя из конкретного материала потому что вещь не транспортабельна и ты не знаешь ли ты не можешь показать эти свойства материала зрителю я имею в виду еще вопрос можно ли использовать его как основу.

Тут нет никаких сюрпризов – на самом деле, это первый попавшийся текст. Вопрос в том, можно ли почерпнуть из этого фрагмента какие- либо сведения, если расставить знаки препинания, поскольку в том виде, в котором он приведен, его смысл теряется.

> **К.** Можно также переносить изображения на органическое стекло или другую основу, которая не ассоциируется с главными свойствами стекла, что оно хрупкое и бьется.
>
> Я имею в виду, чем обоснован такой выбор? Возможно, ты делал это исходя из каких-то своих представлений, исходя из этого конкретного материала, потому что эта вещь не транспортабельна, и знаешь ли, ты не показываешь этих свойств материала зрителю. Я имею в виду, вопрос спорный, можно ли его использовать как основу.

Самый лучший вариант – это привлечь к работе студентов и сотрудников факультета: отдать им расшифровку вместе с кассетой и поручить сделать сверку. На самом деле, эта задача, равно как передача в письменной речи междометий, мимики и жестов, дело не первой важности. Знаки препинания не так уж сильно влияют на смысл.

Зато мы сталкиваемся с трудностями иного рода. Когда член экспертного совета говорит: «Мне нравится вот это», – в расшифровке надо дать ссылку на работу, вернее, на слайд с ее изображением. Так что студенту придется еще раз перечитать

текст и определить, какая работа имеется в виду. Одним словом, расшифровка – дело не быстрое. Магнитофон должен быть хорошего качества, иначе часть разговора пропадет. У меня на расшифровку 45-минутного обсуждения уходило в среднем пять-шесть часов, и не потому, что я медленно набираю текст, а из-за знаков препинания, о которых приходится постоянно думать. Слайды желательно сделать сразу же после разбора, пока в показанные работы не были внесены изменения. Полученный текст следует отдать на проверку художнику. На слайдах должны быть пометки, чтобы было ясно, в каком порядке работы обсуждались на показе.

Все это требует труда, но в итоге материал становится пригодным для изучения. Учащиеся могут читать его по ролям, словно это радиопостановка, и одновременно смотреть слайды. При этом важно иметь в виду, что наша задача – воздержаться от комментариев и не устраивать продолжение разбора. Необходимо провести четкую границу между оценочными суждениями, прозвучавшими на разборе, и описательными высказываниями в ходе анализа разбора. Следует пояснить, что задача анализа – понять принципы организации разбора, а не достоинства или недостатки работы.

Всегда есть соблазн принизить или высмеять членов экспертного совета, которые, надо заметить, порой несут чушь. Кстати, если разобрать по косточкам наши высказывания, они тоже покажутся глупостью. И хотя иногда полезно указать на то, что некий член экспертного совета сказал что-то не по делу, а какое-то его утверждение – тривиально, бессмысленно или путано, студентам не стоит внушать, что они бы выступили лучше.

Главное, чего мы добиваемся в результате всей этой мороки, – это замедление критического разбора. Когда студенты на семинаре читают текст по ролям, после каждого высказывания делается пауза. Реплики разбираются по критериям, о которых я говорил в предыдущей главе, либо с помощью цепочки вопросов. При таком подходе значительно проще узнать убеждения членов экспертного совета и, как следствие, понять их суждения.

Когда разборы выливаются в жаркие споры или тонут в пустословии, при медленном чтении становится видно, как участники налаживают диалог, или увиливают от ответа, или случайно обрывают разговор. Иногда группа превращается в коллективного лекаря – студенты начинают наперебой предлагать, как можно улучшить разбор и что надо было сказать в тот или иной момент.

На моих занятиях процесс движется медленно: получасовой

разбор, то есть примерно восемнадцать страниц текста, мы разбираем три часа. Теоретически именно такой темп позволяет извлечь из обсуждения максимальную пользу. Но, как бы медленно мы ни читали, многое остается неясным. Иногда непонятна сама логика рассуждения и смысл обмена репликами. Почему говорящий X обращается к говорящему Y с этой фразой? Почему говорящий Z не слушает? Часто ответа на эти вопросы не существует.

Изучать расшифровки разборов – весьма увлекательное занятие, однако это не панацея. Порой куча времени и сил уходит на то, чтобы извлечь единственную мораль: разбор изначально был обречен на провал или лишен смысла. Но при всем том расшифровка – это лучший из известных мне методов исследования, он позволяет понять, как обучают искусству.

В поисках смысла

Есть еще одна идея. Можно организовать специальный разбор, который бы идеально соответствовал диалектической постановке вопросов. На этом разборе – я его называю поиск смысла – участникам разрешается говорить только о смыслах. Это нечто противоположное разбору, построенному по принципу свободных ассоциаций. Поиск смысла требует напряжения и сосредоточенности, потому нужен ведущий, который бы следил за дискуссией и направлял ее в нужную сторону. В примере, который я привожу ниже, группа из двадцати пяти человек три часа рассматривала единственную работу, стараясь понять ее смысл, причем догадки были самые разные. Обсуждать что-то еще, кроме смысла работы, студентам было запрещено, а автор отмалчивался. (На других разборах авторы анализировали свои произведения, рассказывали о замысле, однако проще на первых порах вообще не давать им слова.) Были и другие условия: нельзя было спрашивать, завершена ли работа, где и как она будет выставляться, запрещалось вообще говорить о ее коммерческой ценности. Также не полагалось давать автору советы; дискуссия носила чисто описательный характер. О технике тоже не упоминалось, если она не несла смысловую нагрузку.

Реакция на подобные обсуждения, как правило, двоякая. Одни считают, что три часа обсуждать одну работу – непомерно много, другие – что три часа недостаточно, поскольку смыслов бесконечное множество, и эта тема без конца и края. На самом деле, за три часа все успевают высказаться, и к концу обсуждения все сколько-нибудь заслуживающие внимания варианты прочтения оказываются исчерпаны. Результат неожиданный и довольно оптимистичный: впервые студенты чувствуют, что по-настоящему понимают произведение искусства. Естественно, им только так кажется, однако они делают и реальное открытие, самостоятельно убеждаясь в том, что смыслов не бесконечное множество. Как я уже писал в связи с цепочкой вопросов, ход мыслей зрителей вполне предсказуем и за три часа его можно проследить. Благодаря этой практике студенты и преподаватели узнают, как понимает ту или иную работу конкретная аудитория.

Я обнаружил, что семинар проходит более организованно, если разбить его на три части. В первые полчаса или час студенты говорят о своем видении работы, причем могут высказывать любые идеи, какие только приходят на ум. Такой подход исключает давление со стороны преподавателя и стереотипность мышления. Преподаватель и несколько добровольцев записывают

все, что говорят студенты. Затем следует перерыв, во время которого происходит вторая часть семинара: преподаватель вместе с наиболее активными студентами группирует высказывания по смыслу и составляет список тем – они обсуждаются уже на третьем этапе, в котором опять участвует вся группа. Иногда второй и третий этап приходится повторять. В идеале семинар не заканчивается до тех пор, пока каждый не выскажется; особенно важно не завершать его на безрадостной ноте, когда студенты выдохлись, устали или заскучали.

И хотя это явно формальный подход к разговору об искусстве, я считаю его весьма продуктивным – в отличие от обычных обсуждений, плохо организованных, бестолковых и довольно вялых. Недостаток этого метода – отсутствие удовольствия от самого процесса и определенная узость (он исключает формальный анализ, знакомство с биографией, нельзя давать советы художнику, рассказывать забавные истории и отвлекаться на посторонние разговоры). Его преимущество – редкостное для истории искусств и художественной критики понимание всех нюансов восприятия произведения искусства: от первых секунд замешательства до волны скуки, накатывающей примерно через час.

В данном примере группа рассматривала три большие квази-абстрактные моногравюры, образующие триптих. На первом этапе студенты могли высказывать любые догадки, какие приходят в голову.

A. Отлично, давайте приступим. Думаю, как всегда, начнем со свободных ассоциаций. Кто-нибудь хочет поделиться своими впечатлениями, положительными или отрицательными?

B. Вот те круглые фигуры справа напоминают мне два солнца.

A. Отлично. Теперь возьмем фигуры справа и подумаем, что они могут символизировать. Потом рассмотрим две другие фигуры, а затем я попрошу вас высказать другие предположения. Раз уж мы начали, давайте и дальше держаться такого сценария.

«Держаться такого сценария», в частности, означает: если кто-нибудь скажет, что тут нет никакой символики, его комментарий будет зачтен лишь после того, как группа закончит выполнять задание по поиску символов.

E. По-моему, фиолетовая фигура похожа на кронциркуль.

Всегда важно видеть, насколько группа единодушна, чтобы отличить циничный комментарий или полное неприятие работы от замечаний, сделанных с позиции «интерпретативных сообществ».

A. Вы с этим согласны или вам ближе замечание про два солнца?

Следующие двадцать минут посвящены поискам символических смыслов. В самом конце я даю студентам возможность высказать другие соображения, не связанные с символикой.

C. Не знаю, по-моему, эти работы скучноваты.

Понятие «скука» обоюдоострое. Скуку может вызывать как сам разбор, так и работа.

A. Хм… Замечу вскользь, что это совсем иное восприятие, и, возможно, нам следует подумать, имеет ли эта реакция отношение – и если да, то какое – к списку, который мы с вами составили.

Но в любом случае интересно знать, это тебе только что пришло в голову или ты так думал с самого начала?

Вопрос задан с целью провести грань между мыслью студента и скукой, овладевшей аудиторией.

C. Мне сразу показалось что-то в этом роде. И еще, может, это оттого, что мы слишком долго обсуждаем одну-единственную моногравюру.

F. Я вижу некоторые символы, но… но, на самом деле, я бы их не заметил, если бы мы не стали их искать.

Эта ремарка также имеет отношение к тому, как долго аудитория может концентрировать внимание на одном объекте.

A. Как мне видится, теперь перед нами стоит еще одна задача – согласовать наш словарь символов, а это связано с тем, как долго работа удерживает внимание. Кто-нибудь хочет высказаться по этому поводу?

Следующие двадцать минут мы обсуждаем разные темы: скуку, значимость символики, фигуры, не несущие символической нагрузки, надо или нет в данном случае вообще заниматься «истолкованиями». На втором этапе необходимо установить правильную последовательность предметов обсуждения. В данном случае мы начали с общего списка тем: символика пейзажей, виды абстракций, проблема гармонии и

дисгармонии, цветовая гамма, скука и прочее. Некоторые темы мы отнесли к более широким понятиям. Скука, например, была помещена в раздел психологических реакций, к которым также относятся восхищение, раздражение и недоверие. Распределение тем занимает примерно три страницы.

Третий этап, когда группа вновь собирается после перерыва, начинается с вопроса о скуке, возникшего в первой части семинара. (Во время перерыва я привел в порядок перечень найденных смыслов и сейчас его зачитываю.) Как правило, цель третьего этапа – не поиск новых смыслов, а анализ внутренних убеждений.

А. Почему, по-вашему, работа скучная?

С. Сначала мне показалось, что это что-то вроде таинственного пейзажа или городского вида, и мне понравился замысел автора. Типа абстракции или чего-то метафоричного.

Это основание для утверждения, на самом деле тут названы сразу два основания. Первое: «Мне нравится таинственность, иначе мне скучно», а второе: «Мне нравится неопределенность, иначе мне скучно».

А. По-вашему, таинственность – это хорошее качество, или хорошо, что она присутствует в данном случае?

Убеждаемся, что первое основание для суждения – действительно любовь к тайнам.

С. Ну да, хорошо, что она есть здесь, или хорошо, чтобы была…

Это основание для первого суждения, тем не менее, оно требует пояснения.

А. Почему отсутствие таинственности – это плохо? Не хотите же вы сказать, что работа, лишенная таинственности, менее интересна? Разве не бывает удачным произведение, где нет никаких загадок?

Непонятно, почему таинственность – положительное качество, а скука – нет.

С. Да нет, просто мне показалось, что триптих был так задуман…

А. То есть таков был замысел автора…

С. Ну да. И когда я увидел, что тут нет никакой тайны, я воспринял это как «недостаток».

Это может означать, что студент считает, будто художник обязан донести свой замысел до

зрителя, в противном случае работа не может считаться удачной.

D. По-моему, здесь нечто обратное. Мне работа очень понравилась, и понравилась именно отсутствием недосказанности. Она… говорит: «Я абстракция», – и это замечательно.

(Этот студент и ранее высказывался за прямое прочтение работы.)

C. Мне лично так не кажется.

A. Да, интересно.

Здесь я должен на секунду остановиться и подвести промежуточный итог. Итак, у нас обнаружилась предпосылка, сформулированная в трех заявлениях (вы еще сможете по этому поводу поспорить), что скука – это плохо, таинственность и недосказанность – хорошо либо, как сказал [выступающий D], плохо. Художнику важно или даже необходимо следовать своему замыслу (если он имел в виду нечто таинственное, значит так и должно быть). Я не так уж уверен по поводу последнего. Почему этот «недостаток» не может сделать работу более интересной? Впрочем, ладно. Давайте вернемся к тому, что сказал [выступающий T.]…

Стоит временно отказаться от анализа этих априорных предпосылок, поскольку их трудно осмыслить. Мы вернемся к ним через несколько минут.

Разбор продолжался до тех пор, пока не были обсуждены все запланированные темы и несколько новых, всплывших по ходу разговора. Во время обсуждения я дважды зачитывал список тем вслух, с тем чтобы все желающие высказались по поводу его содержания, и в конечно итоге сам список стал еще одной темой. (В частности, студентов занимал вопрос, нет ли в работе чего-то такого, чему нет и не может быть места ни в каком списке тем.)

Как правило, в конце обсуждения студенты приходят в замешательство. Их озадачивают собственные априорные предпосылки, о наличии которых они даже не подозревали, и им тяжело переварить это открытие, а помимо того, смущает, что они не понимают ход собственных мыслей. «За что, – может спросить студент, – я не люблю неопределенность?» Иногда заставить усомниться и является задачей педагога. Мне лично не кажется, что это хороший метод преподавания, однако вопросы без ответов – не цель анализа, а его побочный продукт. Главное – это понимание, что процесс поиска смыслов конечен и управляем.

Вопрос «За что я не люблю неопределенность?» может какое-то время оставаться без ответа, тем не менее, это совершенно четкий вопрос, важный и поучительный.

Сравнение критических разборов

И последняя идея. Помимо расшифровки разборов и их подробного обсуждения, также полезно сравнивать различные типы критики. Даже в рамках изобразительных искусств оценка скульптуры, как правило, отличается от оценки живописи. Каждое средство выразительности требует своего, особого подхода. Вне области визуальных искусств различие еще больше усиливается – и, я бы сказал, становится принципиальным. Я уже отмечал неэмоциональный характер обсуждений, на которых речь идет об архитектурных проектах. Об экспрессивной функции архитектуры говорить не принято, рассматриваются другие параметры, как то: привязанность к месту, качество проекта, ограничения на строительство, теоретический базис и методология. Так что критический разбор архитектурных проектов более приближен к сферам, не связанным с искусством. Тут уместно провести параллель с устным экзаменом перед защитой кандидатской. Вряд ли у соискателя будут спрашивать, какими выразительными свойствами и стилистическими особенностями обладает его диссертация и почему он посвятил избранной теме часть жизни. Научных руководителей интересует содержание диссертации и ее научная значимость, и они готовы яростно спорить по поводу достоинств и недостатков работы. Но мне не известно ни одного случая, когда бы комиссия отнеслась к диссертации как к тексту, несущему экспрессивную нагрузку, – как к произведению, которое отражает личность автора. В свете тех позиций, которых я придерживаюсь в этой книге, это важное наблюдение, оно ясно показывает, насколько выделяется на общем фоне обучение искусству. Я считаю, что в таких случаях неверно упускать и психологический аспект, хотя данный порядок и утвердился на защитах архитектурных проектов и диссертаций. Интересно, что это кажется странным только в архитектуре, поскольку мы по-прежнему причисляем ее к изобразительным искусствам, то есть к экспрессивной деятельности.

Еще один тип критического разбора, почти неизвестный тем, кто связан с изобразительными искусствами, – это обсуждение музыкальных произведений, в частности музыкальный мастер-класс – практически полный аналог тому, что происходит в мире изобразительных искусств. На мастер-классах студенты, преподаватели и приглашенный «маэстро» слушают в исполнении студента отрывок из музыкального произведения либо произведение целиком, а потом «маэстро» разбирает качество исполнения. Достаточно часто на разборах этого вида звучит

музыка – маэстро напевает или играет на музыкальном инструменте фразу, которая, по его мнению, не удалась. Этот вид наглядной критики распространен в музыке, но достаточно редок в изобразительном искусстве. На обычном занятии по живописи преподаватель может взять кисть и подправить картину, однако на показах ничего подобного не происходит. Еще одно различие между мастер-классом и критическим разбором – это относительно малая значимость вербальной критики в музыке: иногда преподаватели музыки и дирижеры напевают либо выстукивают музыкальные фразы, вместо того чтобы исполнить их в качестве примера. Этот тип критики невозможно воспроизвести на бумаге. Руководитель мастер-класса произносит что-то вроде:

> – Мне нравится часть, где вы делаете «дам, дам, дам, ди, дам, да, дам, дам», но я бы еще поработал над последним тактом – «дам, дам, дам, ди, дам, дааа, дам, дам!»

В этих случаях невозможность выразить мысль словами нивелирована крайней специфичностью замечаний. Они относятся к конкретному отрывку и к определенному пониманию этого отрывка. Если говорить о специфичности, то ближайший аналог в живописи – описание квадратного сантиметра холста.

> – Мне нравится вот этот желтый мазок [бегло пробегая взглядом по крошечному участку холста], и примесь зеленого, и тончайшие штрихи вот здесь, и матовый блеск…

Надо заметить, что арт-критики редко заостряют внимание на столь мелких подробностях, поскольку дальше определенного уровня детализации выразить словами уже ничего невозможно. (Было бы интересно, если бы преподаватели изобразительного искусства на разборах поступали подобно маэстро и предлагали свои варианты работ – аналог исполнения музыкальных отрывков с помощью подручных средств или голоса.)

Иногда в музыкальных вузах устраивают открытые прослушивания, и с согласия кафедры прийти на них может любой желающий. Проще всего попасть на мастер-классы – факультет даже иногда распространяет специальные информационные листки, извещающие о времени и месте их проведения. Защиты диссертаций, как правило, проходят в закрытом режиме, но при необходимости попасть туда тоже возможно – с разрешения членов комиссии и самого соискателя

степени. В конце концов, всегда есть возможность попасть и на критический разбор работы, выполненной в отличной от вашей специализации технике, а также побывать на показе работ в соседнем институте или университете. (Только заранее позвоните на кафедру; мне лично никто никогда не чинил никаких препятствий.)

Сравнивать форматы показов полезно, чтобы осмыслить нормы и правила критических разборов, сложившиеся на вашем факультете или на отделении. То, что выглядит само собой разумеющимся или неизбежным, приобретает вид странных ритуалов с кучей непонятных ограничений. В итоге сам собой возникает вопрос: чем другие ритуалы хуже или лучше ваших?

Заключение

Иногда особенно важно проявлять здравомыслие. Оно не возникает естественным путем, и тем более его трудно отыскать в преподавании искусства. В нескольких местах в этой книге я уже говорил, что осмыслить то, что происходит во время обучения искусству, вряд ли кому-то по силам – вне зависимости от стараний. Я назвал такое отношение скептическим и одновременно пессимистическим и сделал три предварительных заключения. Приведу их здесь в таком виде, в каком они фигурируют у меня в третьей главе:

1. Сама идея обучать искусству безнадежно иррациональна. Мы не учим, поскольку не знаем, когда и каким образом наши знания передаются ученикам.

2. Перспектива обучения искусству туманна, поскольку мы ведем себя так, словно наша цель значительно выше, чем просто обучение технике.

3. Нет никакого смысла менять существующие программы и методики обучения искусству.

Первый вывод представляет собой ответ на вопрос, заданный в названии этой книги. Второй указывает на главную причину, делающую обучение искусству до безнадежности иррациональным занятием. Суть третьего состоит в том, что нынешняя практика настолько далека от чего-либо разумного, что пытаться кардинально ее пересматривать нет особого смысла: это все равно что доверить ребенку скальпель. (Возможно, он справится с операцией, однако нет никакой гарантии, что его примитивные представления об анатомии совпадают с реальной анатомией пациента.)

Тем не менее, я бы сказал, что есть и почва для оптимизма: ведь никто не мешает нам больше узнать о том, что мы делаем, и надеяться, что эти знания пойдут во благо. Даже если большая часть происходящего в художественных мастерских иррациональна сама по себе, все равно данная тема нуждается в осмыслении. Надо просто взглянуть на все под иным углом. Кто-то может спросить: стоит ли ломать копья и стараться извлечь из обучения искусству рациональное зерно? Априорная предпосылка – или, возможно, аксиома, – которая лежит в основе всех трех заключений, состоит в том, что поиск рационального знания – это всегда хорошо. Но имеет ли смысл искать его там, где его, вероятно, нет? Этот вопрос, хоть и звучит глупо, по сути самый

провокационный из всех, которые можно было бы задать в данном контексте. Чем лучше я понимаю происходящее на уроках изобразительного искусства, тем сильнее мое желание узнать больше. Но при этом я знаю: то, что я для себя уяснил, отнюдь не доказывает, что понимание улучшает качество преподавания или облегчает обучение – оно даже не делает обучение более интересным занятием.

Например, допустим, что вы – студент, который отправляется на показ, слушать оценочные и описательные комментарии. Возможно, вам удастся подметить, кто из преподавателей дает описательные комментарии, и вы сумеете их отличить от оценочных суждений. Все происходящее на разборе предстанет перед вами в новом свете – словно разделится на две половинки, два противоположных вектора. И это внесет хоть какую-то ясность. Наверное, это лучше, чем нынешняя путаница и бессистемность.

Во многих областях стремление к ясности и здравомыслию более чем естественно, и критиковать такой подход в высшей степени неразумно. «Прояснить» вопрос, вызывающий затруднения, значит как следует разобраться, разжевать, вникнуть в его суть. Законы физики хороши, когда понятны (даже если они гласят о неопределенности и вероятности), принципы автомеханики тоже хороши, когда осмысленны – чтобы теоретически представлять, как чинить автомобили. Относится ли это правило к занятиям искусством? Преподавать на художественном факультете или в художественном вузе – самое интересное на свете занятие, поскольку в нем нет ни капли рациональности. И хотя я написал целую книгу исходя из убеждения, что некая ясность пойдет нам только на пользу, сам я не слишком уверен в своей правоте. Невозможно понять, стоит ли осмысливать процесс, подчиняющийся неизвестному алгоритму. Эта мысль станет моим последним тезисом:

4. Нет смысла пытаться понять, как обучают искусству.

* * *

Сарабакская пещера настолько огромна, что в нее может вместиться пять футбольных полей. Это самая большая подземная пещера в мире. Открыта она была по чистой случайности. Спелеологи шли вдоль подземной реки, и вдруг стены разомкнулись и они оказались в непроглядной тьме. Это был громадный пещерный зал, лучи налобных фонарей, пробивая

тьму, не достигали ни потолка, ни стен. Целых шестнадцать часов спелеологи двигались на ощупь вдоль правой стены, надеясь вернуться ко входу. Временами их вводили в заблуждение валуны размером с дом, которые они принимали за стены, – эти гигантские камни когда-то отвалились от потолка. В какой-то момент у одного из исследователей началась паника, но в конце концов группа благополучно добралась до выхода. На фотографиях, сделанных во время последующих экспедиций, фонари на шлемах спелеологов сверкают как светлячки на фоне густой черноты.

По-моему, моя книга – нечто подобное. Как и искатели из первой экспедиции, мы плохо себе представляем, как проходят занятия по обучению искусству. Не исключено, что от размышлений на тему художественного образования мы окончательно запутаемся – и часть книги тому подтверждение. Возможно, это лучший способ изложения материала. Будь в пещере электрическое освещение и лесенки для туристов, она стала бы куда менее привлекательной. Разве пещера не хороша такая, какая она есть: почти недоступная, неосвещенная, опасная и в высшей степени притягательная?

Быть может, некоторые вещи, которые я написал в этой книге, прольют свет на занятия изобразительным искусством. Но даже теперь, когда я поставил последнюю точку, для меня совершенно не очевидно, как мой рациональный анализ соотносится с таким иррациональным процессом, как обучение искусству. Кроме того, я почти уверен, что мои идеи представляют интерес разве что в негативном смысле, поскольку показывают только, как все запутанно. Это лучше всего подтверждает сама книга: она уж точно не так занимательна, как непосредственный разбор студенческой работы. В конце концов, если бы можно было составить полный отчет по обучению искусству, получился бы скучный, бессвязный и вредный документ, который следовало бы засунуть куда-нибудь подальше и никому не показывать.

Примечания

1. Истории

1) На английском известны два основных труда по истории художественных академий, но они ориентированы на узкий круг специалистов. Книга британского искусствоведа Николауса Певзнера «Художественные академии: прошлое и настоящее» (Nicolaus Pevsner, *Academies of Art Past and Present*. New York, 1960 [1940]) адресована искусствоведам (Певзнер приводит цитаты на французском, латинском, древнегреческом и немецком без перевода). Написанная Артуром Эфландом «История художественного образования: интеллектуальные и социальные тенденции в обучении визуальным искусствам» (Arthur Efland,*A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York, 1990) представляет собой историческое обозрение, ориентированное на преподавателей искусства.

2) Древнегреческому художнику Агафарху принадлежит авторство «древнейшего из известных нам теоретических трактатов о живописи» (ок. 450 г. до н. э.). См.: J. J. Pollitt, *The Ancient View of Greek Art: Criticism, History, and Terminology* (New Haven, Conn., 1974), pp. 14, 256–257.

3) Наиболее ранним древнегреческим трактатом, написанным скульптором о скульптуре, является, вероятно, «Канон» Поликлета (ок. 450–425 гг. до н. э.).

4) Аристотель, *Политика*, 1337b.

5) Keuls, *Plato and Greek Painting*, p. 145–146.

6) См.: Henri Irénée Marron, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, в переводе на английский: *A History of Education in Antiquity*, trans. George Lamb, New York, 1956.

7) Charles Homer Haskins, *The Rise of Universities*, Ithaca; N.Y., 1957 [1923], p. 2.

Исследование Хаскинса крайне бессистемно и больше напоминает подборку случайно надерганных фактов, зато вступительная статья снабжена отличным библиографическим указателем. Классической остается работа: Hastings Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, ed. F.M. Powicke and A.B. Emden, 3 vols. Oxford, 1936 [1895].

8) Систематизировано римским писателем Марцианом Капеллой. См.: Paul Otto Kristeller, "The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics", Part 1–2, Journal of the History of Ideas, 12, 1951, p. 496–527 (ссылка на Капеллу на странице 505); 13, 1952, p. 17–46. Кристеллер также ссылается на Капеллу в работе: *Renaissance Thoughts II: Papers on Humanism and the Arts*, New York, 1965, p. 163–227.

9) Типичный образовательный курс XIII века включал учение Аристотеля о логике. В состав сочинений Аристотеля под условным названием «Органон» входят два труда: «Первая аналитика» и «Вторая аналитика». См.: Philoleus BOËhner, *Medieval Logic: An Outline of Its Development from 1250 to c. 1400*, Manchester, Eng., 1952.

10) Книги были очень дороги, поскольку переписывались от руки, а затем сверялись с рукописными источниками. Однако ознакомиться с многими классическими трудами можно было в монастырских библиотеках; указанные тенденции никак не связаны с экономией денег.

11) Haskins, *The Rise of Universities*, p. 67. Автор приводит целый ряд забавных историй о таких книгах и осведомителях (так называемых «волках»), доносивших на студентов за разговоры на родном языке.

12) Представление о подобных текстах дает свод законов Юстиниана I (483?–565) «Институции», основывающихся на римском праве. (См.: Омельченко О.А. Основы римского права. М., 1994; Римское частное право. Под ред. И.Б. Новицкого и И.С. Перетерского. М., 1994. – *Примеч. пер.*)

13) Здесь уместно вспомнить о том, что средневековая традиция связывать творчество с девятью музами обходит молчанием изобразительные искусства, а поэзию и музыку причисляет к наукам. См.: August Friedrich von Pauly, *Paulys RealencyclopaËdie der classischen Altertumswissenschaft,* Stuttgart, 1894–1972, 70 vols, в частности vol. 16 (1935), p. 680 и 725. Цит. по: Kristeller, *The Modern System of the Arts*, p. 506 n. 68.

14) См.: Emile Levasseur, *Histoire des classes ouvrières en France depuis la conque€te de Jules César jusqu'à la révolution* (Paris, 1959), 2 vol., в частности vol. 1, p. 204, цитируется в изд.: Albert Boime, *The Academy and French Painting in the Ninteenth Century*, New Haven, Connecticut, 1986, 1971, p. 2.

15) Kristeller, *Modern System of the Arts*, p. 507. (В ту эпоху оружейные мастера были обучены граверному делу и умели конструировать механические аппараты величиной с дом, так что в своей классификации Гуго Сен-Викторский не так уж далек от истины.)

16) Об академиях эпохи Ренессанса см.: Charles Dempsey, *The Carracci Academy //* Leids Kunsthistorisch Jaarboek V–VI (1986–1987), 's-Gravenhage, The Netherlands, 1989, p. 33–43; K.E. Barzman, *The Florentine Accademia del Disegno: Liberal Education and the Renaissance Artist*, ibid., p. 14–32; Zygmunt Wazbinski, *L'Accademia Medicea del Disegno nel Cinquecento: idea e istituzione*. Florence, 1987.

17) Знаменитые лингвистические академии – дело

позднейших эпох. Флорентийская Академия делла Круска (Accademia della Crusca) была основана в 1582 году и выпустила первый словарь итальянского языка в 1612 году. Французская академия (основана в 1635 году) опубликовала французский академический словарь в 1694 году (раздел «Грамматика» был завершен только в 1932 году).

18) Pevsner, *Academies of Art*, p. 4–5, n. 1. Певзнер перечисляет семь категорий «академических» течений конца XV – начала XVI века, в том числе «полусекретные астрологические общества», общества последователей философии Платона, общества последователей скептицизма Цицерона и «истинной (не схоластической) философии Аристотеля». Обнаруженные в 1475 году надписи в катакомбах были сделаны членами академий во время тайных собраний.

19) Pevsner, *Academies of Art*, p. 1.

20) Эту тему впервые затронула Френсис Йейтс: Frances Yates, *The French Academies of the Sixteenth Century*. New York: Routledge, 1988 [1947], а позднее – Карл Гольдштейн: Carl Goldstein, *The Platonic Beginnings of the Academy of Painting and Sculpture in Paris* // Leids Kunsthistorisch Jaarboek V–VI (1986–1987), 's-Gravenhage, The Netherlands, 1989, p. 186–187. Взгляды Гольдштейна изложены в его исследовании: Carl Goldstein, *Teaching Art: Academies and Schools from Vasari to Albers*, Cambridge, 1996.

21) См.: Trissino, *Epistola* [and other works], ed. by R.C. Alston, Menston, Yorkshire, 1970.

22) Pevsner, *Academies of Art*, p. 8. (Кристина (1626–1689) – королева Швеции. После отречения от престола и принятия католичества поселилась в Риме. Из круга итальянских ученых под ее руководством образовалась римская «Аркадская академия». – *Примеч. пер.*)

23) Один из признаков разнообразия – рост числа академий наук. Среди самых известных – Академия деи Линчеи (основана в 1603 году), ее членом был Галилео Галилей. Стоит также назвать Королевское лондонское общество (основано в 1645 году) и Берлинскую академию наук, созданную в 1700 году по инициативе Лейбница. См.: Martha Ornstein Bronfenbrenner, *The Role of Scientific Societies in the Seventeenth Century,* Hamden, Connecticut, 1963 [1928].

24) Данные взяты из книги: M. Joannis Jarkii, *Specimen historiæ academiarum eruditarum Italiæ,* Leipzig, 1729. Цит. по: Pevsner, *Academies of Art*, p. 7.

25) См.: C.E. Roman, *Academic Ideals of Art Education* // Children of Mercury, The Education of Artists in the Sixteenth and

Seventeenth Centuries, exh. cat., Providence, 1984, p. 81. Работа Романа – комментарий к ранним описаниям идеальных академий.

26) Pevsner, *Academies of Art*, 7, pp. 11, 12–13. Певзнер также цитирует Вильгельма Пиндера: Wilhelm Pinder, *Das Problem der Generation in der kunstgeschichte Europas*, Berlin, 1926, p. 55.

27) Эта академия действует и по сей день под названием Академия изящных искусств, хотя ее нынешняя программа ничего не унаследовала от эпохи Возрождения.

28) Charles Dempsey, *Some Observations on the Education of Artists in Florence and Bologna During the Later Sixteenth Century* // Art Bulletin 62 (1980), p. 552. См. также: Zygmunt Wazbinski, *La prima mostra dell'Accademia del Disegno a Firenze* // Prospettiva, 14 (1978), pp. 47–57; Wazbinski, *L'Accademia medicea del disegno a Firenze nel Cinquecento: idea e Istituzione*, Florence, 1987.

29) См.: Elizabeth Cropper, *On Beautiful Women, Parmigianino, Petrarchismo, and the Vernacular Style* // Art Bulletin, 58 (1976), pp. 374–394; Marco Rosci, *Manierismo e accademismo nel pensiero critico del Conquecento* // Acme 9 (1956), pp. 57–81.

30) Рисунки, собранные в книге: Bernhard Degenhart and Annegrit Schmitt, *Corpus der italienischen Zeichnungen*, 1300–1500 (Berlin, 1968–1982), служат хорошей иллюстрацией к тому, что делалось в итальянских мастерских XV века.

31) K.-E. Barzman, *The Florentine Accademia del Disegno,* p. 19. По сведениям Барзмана, программа по математике в Академии рисунка оказалась настолько удачной, что туда стали приглашать в качестве преподавателей профессиональных математиков, а позднее кафедра математики Флорентийского университета была преобразована в академию.

32) Подробно эта идея изложена в книге: Эрвин Панофски, *IDEA: К* истории понятия в теориях искусства от античности до классицизма, пер. с нем. Ю.Н. Попова, СПб, 1999 [1924].

33) Среди основных источников: Ignazio Danti, *Trattato delle perfette proporzioni*, Florence, 1567 – трактат о пропорциях, первая из четырнадцати книг о рисунке (disegno). Микеланджело задумывал трактат по анатомии, который бы подчеркивал важность механизмов движения.

34) Из целого ряда имеющихся источников стоит упомянуть следующие: Rudolph Siegel, *Galen on Psychology; Psychopathology; Function and Diseases of the Nervous System: An Analysis of His Doctrines, Observations and Experiments,* Basel, 1973; Galen, *Galen on the Passions and Errors of the Soul*, trans. P.W. Harkings, Columbus, Ohio, 1963.

35) Подробнее о позах, соответствующих, как считалось раньше, душевным состояниям, см. вторую главу моей книги:

James Elkins, *Pictures of the Body: Pain and Metamorphosis*, Stanford, 1999.

36) Barzman, *The Florentine Accademia del Disegno*, 24.

37) Об исторических примерах изучения драпировок см.: Eva Kuryluk, *Metaphysics of Cloth, Leonardo's Draperies at the Louvre* // Arts64, no. 9 (1990), p. 80, а также книгу того же автора *Veronica and her Cloth: Sources, Structure, and Symbolism of A "True" Image,* Cambridge, Mass., 1991.

38) Витрувий, *Десять книг об архитектуре,* пер. с лат. Ф. А. Петровского, М.: Изд-во Академии архитектуры, 1936, с. 20.

39) Accademia degl'Incamminati (Академия вступающих на новый путь) была основана в 1582 году и действовала вплоть до финансового кризиса, наступившего во втором десятилетии следующего века. См.: Dempsey, *The Carracci Academy*, 33, 35; Dempsey, *Annibale Acrracci and the Beginnings of the Baroque Style* // Villa I Tatti Monographs 3, GluËckstadt, 1979. О более ранних исследованиях, посвященных Карраччи, см.: Pevsner, *Academies of Art*, p. 75. Среди главных источников – трактат Джованни Батиста Арменини «Истинные правила живописи» Равенна, 1587, Giovanni Battista Armenini, *De very Precetti della Pittura… Libri tre*, Ravenna, 1587; в английском переводе: Giovanni Battista Armenini, *On the True Precepts of the Art of Painting,* New York, 1977. Работа Арменини дала некоторые теоретические обоснования для организации Академии Карраччи. См. также: Carlo Cesare Malvasia, *Felsina pittrice*, Bologna, 1841; Ciovanni Pietro Bellori, *The lives of Annibale and Agostino Carracci*, trans. Catherine Enggass, University Park, Pa., 1968.

40) Лучшее современное исследование на эту тему: Dempsey, *Some Observations*. См. также: Dempsey*, Annibale Carracci and the Beginnings of Baroque Style* // Villa I Tatti Monographs, III, GluËckstadt, 1977; Denis Mahon, *Studies in Seicento Art and Theory,* Westport, Connecticut, 1975 [1947]; Mahon, *Eclecticism and the Carracci: Further Reflections on the Validity of a Label* // Journal of the Warburg and Courtauld Institutes, 16 (1953), pp. 303–341; Mahon, *Art Theory and Practice in the Early Seicento: Some Clarifications* // Art Bulletin 35, (1953), pp. 226–232; Carlo Ragghianti, *I Carracci e la critica d'arte nell'et à barocca* // La Critica, 31 (1933), p. 63; M.J. Levine, *The Carracci: A Family Academy* // The Academy, Art News Annual, XXXIII, ed. Thomas Hess, New York, 1967, pp. 19–28.

41 См., например: Lionello Venturi, *The History of Art Criticism*, New York, 1964 [1936], 116. Автор утверждает, что Карраччи «не были заинтересованы в разработке творческой программы».

42) Это описано, например, в биографиях Карела ван Мандера (Karel van Mander, *Schilder-boeck*: Haarlem, 1602–1604;

Utrecht, 1969). См. также: H. Meidema, *Over Vakonderwijs aan Kunstschilders in de Nederlanden tot de zeventiende Eeuw* // Leids Kunsthistorisch Jaarboek V–VI (1986–1987), 's-Gravenhage, 1989, pp. 268–282; E. van de Wetering, *Studies in the Workshop Practice of the early Rembrandt*, Amsterdam, 1986. Понятие «мастерской-академии» (studio-academies) употребляет Певзнер: Pevsner, *Academies of Art*, p. 73.

43) Об академиях эпохи барокко см.: Jonathan Brown, *Academies of Art in Seventeenth-Century Spain* // Leids Kunsthistorisch Jaarboek V–VI*(1986–87)*, 's-Gravenhage, 1989, p. 177–185; J.H. Rubin, *Academic Life-Drawing in Eighteenth-Century France* // Eighteenth-Century French Life Drawing, exh. cat., Princeton, 1977; W. Busch, *Die Akademie zwischen autonomer Zeichnung und Handwerkdesign. Zur Auffassung der Linie und der Zeichen im 18. Jahrhundert* // Ideal und Wirklichkeit der bildenden Kunst im spaËten 18. Jahrhundert, ed. Herbert Beck, Peter Bol, Eva Maeck-Gérard, Berlin, 1984, pp. 177–192; Gottfried Bammes, *Das Zeichnerische Aktstudium. Seine Entwicklung in Werkstatt, Praxis und Theorie*, Leipzig, 1973.

44) Sidney Hutchinson, *The History of the Royal Academy 1768–1968*, London, 1968; Hutchinson, *The Royal Academy of Arts in London: Its History and Activities* // Leids Kunsthistorisch Jaarboek V–VI (1986–87), 's-Gravenhage, 1989, pp. 451–463.

45) Список академий см.: Pevsner, *Academies of Art,* p. 140. Подробную историю большинства академий проследить невозможно, но есть исключение: John Turpin, *A School of Art in Dublin Since the Eighteenth Century: A History of the National College of Art and Design*, Dublin, 1995.

46) Chu-Tsing Li, *Trends in Modern Chinese Painting*, Ascona, Switzerland, 1979, pp. 5–7.

47) Цитируется одно из влиятельных сочинений XVI века – трактат «О придворном» итальянского писателя Бальдассаре Кастильоне. См.: Kristeller, *Modern System of the Arts*, p. 507.

48) См.: I. Bignamini, *The 'Academy of Art' in Britain before the Foundation of the Royal Academy in 1768.* // Leids Kunsthistorisch Jaarboek V–VI (1986–1987), 's-Gravenhage, 1989, p. 434.

49) См., например: Мишель Монтень «О педантизме» и «О воспитании детей. Госпоже Диане де Фуа, графине де Гюрсон»; Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль»; Ян Амос Коменский «Великая дидактика». Дополнительные ссылки см.: R.J. Saunders, *Selections from Historical Writings on Art Education* // Concepts in Art and Education, An Anthology of Current Issues, ed. George Pappas, London, 1968, p. 4.

50) Ludovic Vitet, *L'Académie royale de peinture et de sculpture:*

étude*historique*, Paris, 1861; Goldstein, *The Platonic Beginnings of the Academy of Painting and Sculpture in Paris,* pp. 186–202; Pevsner, *Academies of Art*, p. 82.

51) Два первых занятия носят названия: рисунок с натуры (modèles de dessin) и рисунок слепка (à la bosse).

52) M. Missirini, *Memoire per servire alla storia della Romana Accademia di S. Luca*, Roma, 1823, p. 32; Леонардо да Винчи, Трактатоживописи (Codex Urbinas Latinus 1270). Цит. по: L.O. Tonelli, *Academic Practice in the Sixteenth and Seventeenth Centuries //* Children of Mercury: The Education of Artists in the Sixteenth and Seventeenth Centuries, exh. cat., Providence, 1984, p. 97. Леонардо да Винчи также первым предложил следующую последовательность рисования: копирование чужих рисунков – рисование рельефа – рисование живой модели. См.: Леонардо да Винчи, *Избранные произведения в двух томах,* М.; Л., 1935.

53) Pevsner, *Academies of Art*, p. 174.

54) См.: M. Baker, *The Cast Courts*, London, 1982; Francis Haskell, Nicholas Penny, *Taste and the Antique: The Lure of Classical Sculpture, 1500–1900,* New Haven, Conn., 1981.

55) В 1990 году этот образец, с отломанной рукой, стоял в дальней комнате. См.: Pauline Saliga, *Plaster Casts, Painted Rooms, and Architectural Fragments: A Century of Representing Architecture at the Art Institute of Chicago //* Fragments of Chicago's Past, ed. Saliga, Chicago, 1990, pp. 52–67.

56) О вымышленных и реальных фигурах у Микеланджело см. мою статью: James Elkins, *Michelangelo and the Human Form: His Knowledge and Use of Anatomy*, Art History, 7 (1984), pp. 176–186.

57) Benvenuto Cellini, *Sopra i principii e 'l modo d'imparare l'arte del disegno //* Opere di Benvenuto Cellini, ed. Giuseppe Guido Ferrero, Turin, 1971, pp. 829 ff. О Джорджо Вазари см.: Дж. Вазари*, Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих,* М., 1994. Дополнительные источники: L.O. Tonelli, *Academic Practice in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, p. 97; Roman, *Academic Ideals in Art Education*, p. 84; Anthony Blunt, *Artistic Theory in Italy 1450–1600*, Oxford, 1970, p. 96.

58) В программе Баухауса, составленной Вальтером Гропиусом, было рисование головы, человеческой фигуры, животных, пейзажа и натюрморта «по воображению». См.: Walter Gropius, *Programm des Staatlichen Bauhaus in Weimar.* Эта программа опубликована, в частности, в изд.: H.W. Wingler, *Das Bauhaus*, Bramsche, Ger.: Rasch, n.d. [c. 1962–1969], p. 41.

59) Saul Baizerman, *The Journal, May 10, 1952,* edited by Carl Goldstein, TracksI (1975), p. 17, Цитируется по: Goldstein, *Drawing in the Academy //* Art International, 21 (1977), pp. 42–47.

60) Эти термины – перевод более точных французских и итальянских выражений. «Первое впечатление» звучит как *première pensée* (итал. *primo pensiero*), иногда также передается терминами *croquis* или *mise en trait*. Затем следуют различного рода рисунки, *dessins* (итал. *disegni*), именуемые также *esquisses* (итал. *schizzi*) и *pochades*. Études (итал. *studi*) были средством изучения анатомии тела и точной передачи его пропорций и пластики. Следующим этапом был ébauche (итал. *abozza*), окончательный эскиз или монохромный подмалевок. См. Albert Boime, *The Academy and French Painting*, pp. 26, 80–82, 150–153; Charles de Tolnay, *History and Technique of Old Master Drawing*, New York, 1972 [1943]; David Karel, *The Teaching of Drawing in the French Royal Academy*, Ph.D. diss., University of Chicago, 1974.

61) L.O. Tonelli, *Academic Practice in the Sixteenth and Seventeenth Centuries,* p. 103.

62) В эпоху барокко также появились первые систематизированные трактаты по искусству. Самое раннее французское сочинение по теории и практике рисования и граверного мастерства принадлежит перу Абрахама Босса (Abraham Bosse) и носит название *Sentimens sur la distinction des diverses manières de peinture, dessein et graveure* (Paris, 1649); см.: Goldstein, *The Platonic Beginnings of the Academy*, p. 190. В XVIII веке появилось множество руководств, пособий и всевозможных учебников. Студенты, дилетанты, ценители искусств и скучающие богачи имели возможность изучать акварельную живопись, граверное дело, перспективу, теорию цвета, пластическую анатомию и рисунок.

63) См.: Sir Joshua Reynolds, *Discourses on Art*, ed. Robert Wark, New Haven, 1975. О «Речах» Рейнолдса см.: B.A. C. van Brakel-Saunders, *Reynolds' Theory of Learning Processes //* Leids Kunsthistorisch Jaarboek V–VI (1986–1987), 's-Gravenhage, 1989, pp. 464 ff.; E.H. Gombrich, *Reynolds's Theory and Practice of Imitation //* Burlington Magazine, 80 (1942), pp. 35–40; Charles Mitchell, *Three Phases of Reynolds's Method //* Burlington Magazine, 80 (1942), pp. 35–40; *Sir Joshua, P.R.A. // The Academy,* Art News Annual, vol. 33, ed. Thomas Hess, New York, 1967, pp. 39–46.

64) Среди наиболее значимых: André Félibien, *Entretiens sur les vies et sur les ouvrages des plus excellents peintres anciens et modernes (Entretiens I et II)*, ed. René Démoris, Paris, 1987 [1666]; Roland Fréart, Sieur de Chambray, *L'Idée de la perfection de la peinture*, Paris, 1662; Charles-Alphonse Dufresnoy, *De arte graphica liber*; Roger de Piles, *Balance des peintures*, Paris, 1708; Giovanni Pietro Bellori, *Vite de'pittori, scultori, et architetti moderni*, Rome, 1728.

65) До середины XVII века теоретики искусств по-прежнему

опирались на труды Ломаццо, Арменини и Цуккари. См.: Pevsner, *Academies of Art*, 93. Первоисточники: Federico Zuccari, *L'idea de'pittori, scultori ed architetti* (1607); переизд.: Zuccari, *Scritti d'arte*, ed. Detlef Heikamp, Florence, 1961; Giovanni Paolo Lomazzo, *Idea del tempio della pittura,* Hildeshein, 1965 [1590]; Giovanni Battista Armenini, *De veri precetti della pittura*, Ravenna, 1587.

66) Понять эту ментальность проще всего, изучив примеры такого анализа. См., в частности: Donald Posner, *Charles Le Brun's 'Triumphs of Alexander'* // Art Bulletin, 61 (1959), pp. 237–248 (обсуждение картины «Шатер Дария» [1661] в Версале); André Félibien, *Le reines de Perse aux pieds d'Alexandre, peinture du cabinet du roy,* Paris, 1663.

67) Эти списки приводили Ролан Фреар де Шамбре, Роже де Пиль и Андре Фелибьен; иерархия Пиля повторена в работе Певзнера: Pevsner, *Academies of Art*, p. 94, n. 2. Иерархия жанров восходит к Плинию Старшему, упоминавшему художника Пиреика по прозвищу *rhyparographos* – «грязнописец». См.: Stephen Bann, *The True Vine: On Visual Representation and the Western Tradition,* Cambridge, 1989, p. 37. Цит. по: T*extes Grecs at Latins relatifs à l'histoire de la peinture ancienne*, ed. Adolphe Reinach, Paris, 1985, p. 390.

68) См.: Albert Boime, *The Prix de Rome: Images of Authority and Threshold of Official Success* // Art Journal (1984), pp. 281–289.

69) Pevsner, *Academies of Art*, pp. 168–169.

70) После 1748 года победители-стипендиаты три года жили при Лувре, а затем отправлялись в Рим.

71) По некоторым свидетельствам, интервал между получением Римской премии и избранием в Академию с годами удлинялся. Поначалу художники могли стать «академиками» в двадцать-тридцать лет. Позднее, из-за бюрократических проволочек, средний возраст академика достиг пятидесяти трех лет. См. об этом: Harrison White, Cynthia White, *Canvases and Careers: Institutional Change in the French Painting World*, New York, 1965, p. 17 (цит. по: Boime, *The Academy and French Painting*, p. 4).

72) Вообще говоря, дисбаланс наблюдался вплоть до окончания «спора о древних и новых» во Французской академии – эта полемика о сравнительных достоинствах рисунка и цвета продолжалась с 1671 по 1699 год. См.: Jacqueline Lichtenstein, *La couleur* éloquente*: rhétorique et peinture à l'a€ge classique,* Paris, 1989.

73) О попытках соединить академическую теорию эпохи барокко с практикой см.: E. H. Gombrich, *Reynolds's Theory and Practice of Imitation*; Carl Goldstein, *Theory and Practice in the French Academy: Louis Licherie's 'Abigail and David'* // Burlington Magazine, 111 (1969), pp. 346–351.

74) Некоторые учебные заведения по-прежнему придерживаются этих традиций. До недавнего времени курс Шанхайского университета представлял собой программу эпохи барокко, с примесью русского влияния XIX века. После 1980 года к этому добавились отдельные элементы программы Баухауса. По крайней мере, в 1987 году старая программа еще действовала. В США *Atelier Lack* в Миннеаполисе предлагает учащимся классический курс обучения живописи, совсем как в эпоху барокко, без шанхайского налета соцреализма.

75) Для подготовки к этому заданию полезно ознакомиться с книгой: Boime, *The Academy and French Painting*.

76) Цитируется по: Pevsner, *Academies of Art*, ch. 5.

77) Взгляните на работы немецких и австрийских художников-назарейцев Франца Пфорра, Фридриха Овербека, Петера фон Корнелиуса. См., например: Keith Andrews, *The Nazarenes,* Oxford, 1964.

78) О разделении академии см.: J. Thuillier, *The Birth of the Beaux-Arts* // The Academy, Art News Annual, XXXIII, ed. Thomas Hess,New York, 1967, pp. 29–38.

79) T. Burollet, *Antidisestablishmentarianism* // The Academy, Art News Annual, XXXIII, ed. Thomas Hess, New York, 1967, pp. 89–100.

80) Пейзажной живописи как чему-то отличному от пейзажного рисунка стали обучать в 1830-е годы в Германии. См.: Pevsner, *Academies of Art*, pp. 232–233.

81) Разные мнения на этот счет рассмотрены в моей книге *Success and Failure in Twentieth-Century Painting*, над которой я работаю в настоящее время; см. также: Thomas Crow, *Modern Art in the Common Culture,* New Haven, 1996, ch. 1.

82) Pevsner, *Academies of Art*, p. 236.

83) Pevsner, *Academies of Art*, p. 252.

84) См.: Rudolf von Eitelberger von Edelberg, *Gesammelte Kunsthistorische Schriften,* Vienna, 1879, vol. 2, p. 121; Pevsner, *Academies of Art*, pp. 257–258. Об истории Kunstgewerbeschulen см. также: Stuart MacDonald, *History and Philosophy of Art Education*, London, 1970. (Макдоналд в своей книге рассказывает главным образом об обучении изобразительному искусству в Великобритании XIX–XX веков.)

85) R.F. Zeublin, *The Art Teachings of the Arts and Crafts Movement* // Chautauquan 36 (1902), pp. 282–384.

86) О школах в Бреслау, Веймаре и Лейпциге см.: Pevsner, *Academies of Art*, pp. 274–275.

87) Далее я привожу условные названия этих этапов, или курсов обучения в Баухаусе. По-немецки они назывались *Vorkurs,*

Werklehre и *Baulehre*.

88) В 1923 году его сменил на этой должности Ласло Мохой-Надь. Альберс преподавал с осени 1928 по 1933 год. Анализ методики Иттена см. в книге: Marcel Franciscono, *Walter Gropius and the Creation of the Bauhaus: The Ideals and Artistic Theories of its Founding Years,* Urbana, Illinois, 1971, p. 178; Johannes Itten, *Design and Form; the Basic Course at the Bauhaus and Later*, tr. John Maass, New York, 1966. Об учебной программе для первокурсников Баухауса см. также: Laszlo Moholy-Nagy, *Vision in Motion,* Chicago, 1947; Gyorgy Kepes, *The Language of Vision,* Chicago, 1944.

89) Другие преподаватели меняли Vorkurs исходя из собственных воззрений. См.: *Experiment Bauhaus: das Bauhaus-Archiv, Berlin (West) zu Gast im Bauhaus Dessau,* exh. cat., ed. Magdalena Droste et al. Bauhaus Dessau, 1988.

90) См.: Clark Poling, *Kandinsky's Teaching at the Bauhaus: Color Theory and Analytical Drawing,* New York, 1986.

91) См.: *Bauhaus 1919–1928*, ed. Herbert Bayer, Walter Gropius, Ise Gropius, Boston, 1959, p. 34; Hans Maria Wingler, *The Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*, Cambridge, Mass., 1968, p. 64. Говард Дирстайн, посещавший основной курс Альберса в 1928–1929 годах, считал, что занятия были оторваны от устоявшихся традиций в искусстве. См.: Dearstyne, *Inside the Bauhaus*, New York, 1986, p. 91; ср. с другим описанием: *Experiment Bauhaus*, p. 10.

92) Об «Основах живописи» Альберти см. в моей книге: *Poetics of Perspective,* Ithaca, New York, 1994.

93) См.: *Friedrich Froebel's Pedagogics of the Kindergarten: Or, His Ideas Concerning the Play and Playthings of the Child*, tr. Josephine Jarvis, New York, 1904. См. также: John MacVannel, *The Educational Theories of Herbart and Froebel*, New York, 1905; Arthur Efland, *Changing Conceptions of Human Development and its Role in Teaching the Visual Arts //* Visual Arts Research 11, no. 1 (1985), pp. 105–119.

94) См.: Johann Heinrich Pestalozzi, *ABC der Anschauung*, Zurich and Bern, 1803; Pestalozzi, Leonard and Gertrude, trans. Eva Channing, New York, 1977 [1785]; Kate Silber, *Pestalozzi: The Man and His Work*, London, 1960. Об экспериментальной школе Джона Дьюи см.: Katherine Mayhew, Anna Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896–1903*, New York, 1966 [1936]; на русском языке см.: Г. Песталоцци, *Лингард и Гертруда,* пер. В. Смирнова // Избранные педагогические сочинения Генриха Песталоцци, в 4 т. (т. 2, ч. 3 и 4), М., 1894; *Педагогическое наследие: Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци*, М., 1988; Дж. Дьюи, *Школы будущего*, М., 1922. –

Примеч. пер.

95) Pevsner, *Academies of Art*, pp. 287–293. Певзнер воспроизводит в качестве иллюстрации (илл. 23) фирменные бланки трех ведущих академий живописи – берлинской, лондонской и парижской, чтобы показать их консерватизм.

96) Учебные пособия по рисованию той эпохи воспроизведены в книге: Foster Wygant, *Art in American Schools in the Nineteenth Century*, Cincinnati, 1983. Артур Эфланд в главах 3–6 своей «Истории художественного образования» (Efland,*A History of Art Education*) рассматривает эти нововведения в контексте европейского художественного образования.

97) Об обучении в Германии до и после Второй мировой войны см.: *Art Education and Artist's Training in the Federal Republic of Germany*, ed. W. von Busch and O. Akalin // Bildung und Wissenschaft, 7–8 (1985), pp. 1–99. В данной публикации также можно найти информацию о состоянии обучения живописи в Германии на всех уровнях.

98) См.: Edmund Burke Feldman, *Varieties of Art Curriculum* // Journal of Art and Design Education 1, no. 1 (1982), pp. 21–45. Автор этой статьи считает, что учебные курсы могут быть четырех базовых типов: с упором на технику, антропологию, психологию или эстетику. Автор другой статьи полагает, что в художественных школах нужно преподавать всего три предмета: технику, рисунок с натуры и историю искусств. Bernard Dunstan, *A Course of Stud* // Artist 95, no. 1 (1980), pp. 10–13.

99) Эту информацию мне предоставил профессор Карл Шавелка из университета «Баухаус» в Веймаре. С другой стороны, педагогическая направленность Баухауса в Веймаре сильно отличается от оригинальной школы Баухауса, поскольку в ней очень мало внимания уделяется живописи и рисунку. Повышенное внимание к объектам и дизайну вытесняет проблемы чисто изобразительного искусства вместе с соответствующими правилами на задний план.

2. Беседы

1) Имеется в виду в США обучение художников-практиков, занимающихся в мастерских (студиях), в отличие от теоретиков-искусствоведов. В системе высшей школы США и те, и другие могут учиться на одном факультете. – *Примеч. пер.*

2) Один из множества примеров – Carol Kino, *The Baddest of Bad Art* // The Atlantic Monthly 285, no. 4 (April 2000), pp. 113–119, о музее европейской академической живописи Dahesh Museum в Нью-Йорке. Об истории коллекции см.: Carl Goldstein, *Towards a Definition of Academic Art* // The Art Bulletin, 57 (1975), p. 102.

3) См.: Goldstein, *Towards a Definition*, p. 103.

4) E.C. Baker, *Is there a New Academy?* // The Academy, Art News Annual, vol. 33, ed. Thomas Hess, New York, 1967, p. 141.

5) Примеры из XX века см. в моей рецензии на книгу Стивена Мансбаха «Современное искусство в Восточной Европе» (Steven Mansbach, *Modern Art in Eastern Europe*)в изд.: The Art Bulletin, 82 (2000), pp. 781–785.

6) См.: Thomas Hess, *Some Academic Questions* // The Academy, Art News Annual, vol. 33 (New York, 1967), pp. 8–10.

7) Об общей идее линейного прогресса в истории см.: Frederick John Teggart, *Theory of History,* New Haven, Conn., 1925, pp. 87 ff.; Teggart, *The Idea of Progress, A Collection of Readings,* ed. by George Hildebrand, Berkeley, 1949. Одна из самых глубоких статей об искусстве: E.H. Gombrich, *The Leaven of Criticism in Renaissance Art* // The Heritage of Apelles, (Oxford, 1976), p. 118.

8) Marshall Brown, *The Renaissance is the Baroque, on the Principle of WoËlfflin's Art History* // Critical Inquiry, 9 (December 1982), p. 394, необычный подход к линейной истории искусства.

9) На это также указывает Томас Хесс в упомянутой выше статье: Thomas Hess, *Some Academic Questions*.

10) Этой теме посвящена моя книга *Why Are Our Pictures Puzzles? On the Modern Origins of Pictorial Complexity*, New York: Routledge, 1999.

11) Frederick Rudolph, *The American College and University,* New York, 1965, p. 395. (Степень доктора философии в американских вузах соответствует российской степени кандидата наук. – *Примеч. пер.*)

12) N. Boothby et al., *The Present Status of the M.F.A. Degree, A Report to the Midwest College Art Conference* // Art Journal XXIV, no. 3 (Spring 1965), p. 244.

13) Dempsey, *Some Observations*, p. 569.

14) Автором этой системы является Шарль Перро: Charles

Perrault, *Le Cabinet des beaux arts,* Paris, 1690 (цит. по: Kristeller, *Modern System of the Arts*, p. 527).

15) Эту систему предложил аббат Шарль Баттё: Charles Batteux, *Les Beaux arts réduits à un me€me principe,* Paris, 1746 (цит. по: Kristeller, p. 21).

16) Theodore Greene, *The Arts and the Art of Criticism,* Princeton, 1940, p. 35 (цит. по: Kristeller, *The Modern System of the Arts*, p. 497, n. 4).

17) Robert Zimmerman, *Aesthetik,* часть 1, *Geschichte der Aesthetik als philosophischer Wissenschaft,* Vienna, 1865.

18) О компьютерных программах см. мою статью *Art History and the History of Computer-Generated Images* // Leonardo 27, no. 4 (1994), p. 335–342.

19) См. мою статью: Elkins, *Why There Are No Philosophic Problems Raised by Virtual Reality* // Computer Graphics, 28, no. 4 (1994), pp. 250–254.

20) Rudolph, *The American College and University,* p. 412.

21) См., например: Tom Venable, *Philosophical Foundations of the Curriculum,* Chicago, 1967.

22) См.: Robert Maynard Hutchins, *The Conflict in Education in a Democratic Society,* New York, 1953.

23) См.: Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America,* New Haven, 1978 [1936].

24) См.: John Dewey, *Democracy and Education*, New York, 1916.

25) См.: C. Gilligan et al., eds. *The Relational Worlds of Adolescent Girls at the Emma Willard School,* Cambridge, Mass., 1990.

26) См., напр.: Robert Efron, *The Decline and Fall of Hemispheric Specialization, (*Hillsdale, New Jersey, 1990); рецензия: Science,251 (1 February 1991), pp. 575–576.

27) Глория Джинн Уоткинс, известная под псевдонимом белл хукс (р. 1952), – американская писательница, феминистка. – *Примеч. пер.*

28) Имеется в виду «Словарь культурной грамотности» (The Dictionary of Cultural Literacy, 1988), один из авторов которого – американский просветитель Эрик Дональд Хирш. – *Примеч. пер.*

29) *St. John's College, Statement of the St. John's Program 1990–1991,* (Annapolis, c. 1990), 23. О программе старших курсов: *St. John's College, Graduate Institute in Liberal Education 1991–1992* (Annapolis, c. 1990), pp. 5–8.

30) Фрагменты дискуссии по поводу изменений в учебной программе Стэнфордского университета см.: *The Chronicle of Higher Education* for 13 April, 27 April, 1 June, 1988.

31) Статья, где данная проблема рассматривается с точки

зрения гуманитарных наук: J.D. Morse, *Viewpoints: What about Art among the Liberal Arts?* // American Art Journal 6, no. 1 (1974), pp. 72–74.

32) Образ колеса взят из: E.H. Gombrich, *In Search of Cultural History*, Oxford, 1969; в продолжение обсуждения см. мою статью: *Art History without Theory* // Critical Inquiry, 14 (1988), pp. 354–378.

33) См. мою статью: *La Persistance du 'tempérament artistique' comme modèle: Rosso Fiorentino, Barbara Kruger, Sherrie Levine* // Ligeia 17/18 (October 1995 / June 6), pp. 19–28.

34) Эта идея проникла в академии еще в 1956 году. В отчете Гарвардского университета о визуальном искусстве это мнение оспаривается, там говорится, что художники могут быть интеллектуалами и, таким образом, их обучение в университете более чем уместно. См.: *Report of the Committee on the Visual Arts at Harvard University* (Cambridge, Massachusetts, 1956), p. 44.

35) Николаус Певзнер, автор исследования «Художественныеакадемии», на которое я неоднократно ссылался в данной книге, признается, что стал писать, когда заметил, насколько художники в Дрездене «отрезаны» от общества. Однако его беспокоят в первую очередь экономический и юридический аспекты проблемы, и он предлагает внести в программу высшей художественной школы ряд изменений.

36) Michel Serres, *Literature and the Exact Sciences* // SubStance,18, no. 2 (1989), 4–5.

37) См. статью без названия, но с указанием авторства Кэрол Беккер в *New Art Examiner* 18, no. 6 (1991), pp. 15–17.

38) E.H. Gombrich, *In Search of Cultural History* // Ideals and Idols: Essays on Value in History and Art (Oxford, 1979), p. 190.

39) Несомненно, лучшее рассуждение на эту тему – T.J. Clark, *Farewell to an Idea: Episodes from a History of Modernism* (New Haven, Connecticut, 1999).

40) Упомянутые здесь идеи – главная тема моей книги *Failure in Twentieth-Century Painting,* над которой я сейчас работаю.

41) Дополнительные сведения о технике живописи маслом изложены в моей книге *What Painting Is* (New York, 1999).

42) Данная тема исследуется в моей статье *On Modern Impatience* // Kritische Berichte, 3 (1991), pp. 19–34.

43) *Academic Planning for 1986–90*, доклад Комитета по академическому планированию, секретариат ученого совета, Калифорнийский университет в Беркли, 17 июня 1986 года. Цит. по: Charles Sykes, *Profscam: Professors and the Demise of Higher Education* (New York, 1988), p. 154.

44) См.: Ihab Hassan, *Pluralism in Postmodern Perspective* // Critical Inquiry, 12 (1986), p. 503. Автор называет этот перечень

«чередой».

45) О динамике высокого и низкого см., в частности: Crow, *Modern Art in the Common Culture*. Мнение о том, что высокое и низкое перемешаны между собой, см.: Dave Hickey, *Air Guitar: Essays on Art and Democracy*, Los Angeles, 1997.

46) См., в частности: T.J. Clark, *Farewell to an Idea,* ch. 7.

47) E.H. Gombrich, *The Sense of Order: A Study in the Psychology of Decorative Art,* Ithaca, New York, 1984.

48) Jules Prown, *Mind in Matter: An Introduction to Material Culture Theory and Method //* Winterthur Portfolio, 17, no. 1 (1982), p. 3.

49) Эти фразы взяты из «эмоциональной» теории Прауна, см.: Prown, *Mind in Matter*, p. 5. См. также: E. Ferguson, *The Mind's Eye: Nonverbal Thought in Technology //* Science, 197 (1977), pp. 827–836.

50) Gombrich, *The Sense of Order,* p. 217.

51) По поводу гендерных вопросов см.: Marina Sauer, *L'Entrée des femmes à l'Ecole des Beaux-Arts,* traduit de l'allemand par Marie-France Thivot, Paris, 1990, esp. p. 42.

52) Подробнее об этом в моей книге *Our Beautiful, Dry, and Distant Texts: Art History as Writing*, New York, 2000.

53) Kenneth Clark, *The Nude: A Study in Ideal Form,* New York, 1965 [1956].

3. Теории

1) Эти фразы взяты из рекламного листка Midway Studios при Чикагском университете, такие листки рассылались абитуриентам в 1991 году.

2) Готов согласиться практически со всеми определениями, приведенными в *Theories of Art Today,* ed. by NoeËl Carroll, Madison, Wisconsin, 2000; см. мою рецензию в *Journal of Aesthetic Education,* 35 (2), 2001.

3) Аристотель, *Поэтика*, 1455 a. О *mania* в древнегреческом искусстве см.: Eva Keuls, *Plato and Greek Painting,* Leiden, 1978, pp. 134–135.

4) Goldstein, *Teaching Art,* p. 5. На с. 262 говорится о манифесте Баухауса с гравюрой Лионеля Файнингера на фронтисписе. Гольдштейн отмечает, что Альберса поначалу смутила иллюстрация, поскольку он не видел в учебном курсе места для художников вроде Файнингера.

5) Я разворачиваю эту воображаемую метафору в своей книге *Our Beautiful, Dry, and Distant Texts,* pp. 255–297.

6) Conant, *On the Education of Artists* // Art Journal, 24, no. 3 (Spring 1965), p. 241.

7) Оскар Уайльд, *Критик как художник* // Писатели Англии о литературе, М., 1981, с. 131–186.

8) Conant, *On the Education of Artists*, p. 241.

9) Kristeller, *The Modern System of the Arts*, p. 498.

10) Аристотель, *Риторика*, I. Подробнее об этих различиях см. в моей книге *Our Beautiful Dry and Distant Texts,* p. 49.

11) См.: Jerry Jordan Pollitt, *The Ancient View of Greek Art*, p. 14, о каноне Поликлета.

12) Об этом понятии и его применении см.: Efland, *A History of Art Education,* p. 240.

13) Подробнее см.: T.J. Diffey, *Aesthetics and Aesthetic Education (and Maybe Morals Too)* // Journal of Aesthetic Education. 20, no. 4 (1986), p. 43–44.

14) См.: B.A. Brueske, *An Annotated Bibliography Dealing with Discipline-Based Art Education,* South Bend: Ind., 1988.

15) Arthur Efland, *Curricular Fictions and the Discipline Orientation in Art Education* // Journal of Aesthetic Education,24, no. 3 (1990), p. 67; Efland, *History of Art Education as Criticism: On the Use of the Past* // The History of Art Education: Proceedings of the Second Penn State Conference, 1989, ed. Patricia Amburgy et al. Reston, Va., 1992, pp. 1–11, с библиографическим указателем.

16) Ранние направления педагогической мысли, разработанные Песталоцци и другими теоретиками, были предшественниками DBAE. См.: Arthur Efland, *Curriculum Antecedents of Discipline-Based Art Education* // Journal of Aesthetic Education, 21. no. 2 (1987), pp. 57–94; C.G. Wieder, *Essentialist Roots of the DBAE Approach to Curriculum: A Critique* // Visual Art Research. 16 (Fall 1990), p. 26. Видер считает, что в основе эстетических позиций DBAE – взгляды Элиота Эйзнера: Elliot Eisner, *Educating Artistic Vision,* New York, 1972. Еще одно серьезное раннее исследование: M. Barkan, *Curriculum Problems in Art Education* // A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development,ed. Edward Mattil, University Park, Pa., 1966.

17) C. Stroh, *University Art Programs and the Discipline-Based Art Education Movement: What Prospects?* // Design for Arts in Education, 91, no. 2 (1989), pp. 38–47.

18) Подробнее об этом см.: *History of Art Education: Proceedings of the Second Penn State Conference,* 1989, ed. Patricia Amburgy et al., Reston, Va., 1992; особого внимания в данном сборнике заслуживает статья: Mary Ann Stankiewicz, *Time, Antimodernism, and holiday Art* // History of Art Education, pp. 209–214. См. также: Foster Wygant, *School Art in American Culture 1820–1970,* Cincinnati, Ohio, 1993.

19) Этот вопрос обсуждается в статье: Efland, *Curricular Fictions*, p. 67.

20) Первоисточником послужил трактат Секста Эмпирика «Пирроновыосновоположения».

21) Philippe de Lacy, *Skepticism in Antiquity* // Dictionary of the History of Ideas, ed. P.P. Wiener, New York, 1973, vol. 4, 237b.

22) Аристотель, *Метафизика*, 1008b 26.

23) Наши знания об обучении искусству размыты, противоречивы, ограниченны и весьма далеки от трех критериев «вероятности» скептика Карнеада: *pithane* (πιθανή) – убедительное впечатление, *aperispastos* (απερίσπαστη) – устойчивое впечатление и *periodeumene* (διεξωδευμένη) – проверенное впечатление. См.: Philippe de Lacy, *Skepticism in Antiquity*, 239a, где цитируется Секст Эмпирик, Против арифметиков, 7.

24) Главные представители «философского скептицизма» – Шопенгауэр и Эдуард фон Гартман. См.: Э. фон Гартман, *Философия бессознательного* [1860], рус. пер. 1902, переиздано в 2010 году. О Шопенгауэре см., например: *The Pessimist's Handbook: A Collection of Popular Essays,* trans. T. Bailey Saunders, Lincoln, Nebr., 1964. В числе писателей и поэтов, которых можно причислить к пессимистам, – Байрон, Гейне и Леопарди.

4. Критические разборы

1) Gombrich, *The Leaven of Criticism*, 118–119.

2) Среди примеров – проект здания ООН в Женеве и башни «Чикаго трибьюн».

3) Dempsey, *Some Observations*, pp. 36–37.

4) Это тоже довольно сложно. Старшекурсники пишут сочинение из 75 слов по поводу каждой из тысячи иллюстраций, приведенных в «Основах истории искусств» Х.В. Дженсона. См.: National Endowment for the Arts (NEA), *Toward Civilization: A Report on Arts Education*, Washington D.C., 1988, pp. 66–67; D.W. SchoËnau, *Nationwide Final Examinations in the Visual Arts in the Neitherlands: Practice and Policies* // Visual Arts Research 13, no. 1, 1989, pp. 1 ff.

5) National Endowment for the Arts, *Toward Civilization*, p. 98.

6) Все, что писали по этому поводу, обычно относилось к области педагогики и экспериментальной психологии. См.: Efland, *A History of Art Education*, p. 251; E. Eisner, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, New York, 1979; R. Degge, *Case Study and Theoretical Analysis of the Teaching Practices of One Junior High School Class*, PhD. diss., University of Oregon, Eugene, 1975; Maurice Sevigny, *A Descriptive Study of Instructional Interaction and Performance Appraisal in a University Studio Art Setting: A Multiple Perspective*, PhD. diss., Ohio State University, Columbus, 1977.

7) W. Schneiders, *VeËnunftiger Zweifel und wahre Eklektik. Zur Entstehung des modernen Kritikbegriffes* // Studia Leibnitiana, 17, no. 2 (1985), pp. 160–161.

8) John Dewey. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, 1920; William Frankena, *Education* // Dictionary of the History of Ideas, vol. 2., pp. 82–83; Frankena, *Philosophy of Education*, New York, 1965.

9) О делении на «традиционалистский», «бихевиористский» (ориентированный на навыки) и «экспериментаторский» подход см.: W.H. Schubert, *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*, New York, 1986.

10) Charles Jansen, *The Post-Modern Agenda*, листовка для раздачи на конференции Creative Artists Agency в 1991 году, n. p. [p. 1]. См. также: Jansen, *Studying Art History*, Englewood Cliffs, N.J., 1986. О постмодернистском учебном курсе см. также: Donald Kuspit, *Postmodernism. Plurality and the Urgency of the Given* // The Idea of Post-Modernism: Who is Teaching is? Seattle, 1981.

11) H. Risatti, *Protesting Professionalism* // New Art Examiner 18, no. 6 (1991).

12) О риторике см.: Wayne Booth, *The Rhetoric of Fiction*, Chicago, 1983 [1961]; Booth, *Modern Dogma and the Rhetoric of Assent*, Chicago, 1980.

13) M.H. Abrams, *The Mirror and the Lamp: Romantic Poetry and the Critical Tradition*, Oxford, 1953. В последующем исследовании простые «ориентации» Абрамса сочетаются с «шестью типами», предложенными в статье Маккеона: Richard McKeon, *The Philosophic Bases of Art and Criticism* // Modern Philology 40 (1943).

14) См.: Batteux, *Les BeaxArts réduits à un me€me principe*.

15) См. издание на русском языке: Аристотель, *Об искусстве поэзии*, пер. В.Г. Аппельрота, М., 1957.

16) Об игре на флейте см.: Аристотель, *Об искусстве поэзии*, 6.1449b, 14.1453b. Сократ о подражании – см.: Сократ, *О государстве*, 10.596–597.

17) Keuls, *Plato and Greek Painting*.

18) Richard McKeon, *Literary Criticism and the Concept of Imitation in Antiquity* // Critics and Criticism, ed. R.S. Crane, Chicago, 1952, p. 173.

19) Abrams, *Mirror and the Lamp*., p. 35.

20) Здесь Абрамс выступает последователем британского философа XVIII века Джона Стюарта Милля. См.: J.S. Mill, *What Is Poetry, The Two Kinds of Poetry* // Early Essays by John Stuart Mill, ed. J.V.M. Gibbs, London, 1897, pp. 208–209, 211–217, 228.

21) См.: René Wellek, Austin Warren. *Theory of Literature*, Harmondsworth, Middlesex. Eng. 1982.

22) Дени Дидро, *Племянник Рамо* (1762), *Сон д'Аламбера* (1769). В переводе на русский язык см.: Дени Дидро, *Собрание сочинений в 10 т.*, М.; Л., 1935–1947.

23) Понятие «кочевое мышление» принадлежит Жилю Делёзу. См.: Gilles Deleuze, Felix Guattari, *Traité de nomadologie: La machine de guerre* (Paris, 1981). В переводе на русский см.: Ж. Делёз, Ф. Гваттари, *Трактат о номадологии: машины войны* // Капитализм и шизофрения. Тысяча плато, М., 2010.

24) Самая исчерпывающая работа об «интерпретативных сообществах» – Stanley Fish, *Is There a Text in This Class? The Authority Of Interpretive Communities*, Cambridge, Mass., 1980.

25) «Эфемерные интерпретативные сообщества» – сплав концепции Стэнли Фиша и «эфемерной онтологии» Нельсона Гудмена. См.: Нельсон Гудмен, *Способы создания миров*, М., 2001.

26) Эти комментарии навеяны работами Жана Лапланша. См.: Jean Laplanche, *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*, Paris, 1987. Ранее я затрагивал эту тему в статье *Studio Art Critiques as Seductions* // Journal of Aesthetic Education26, no. 1 (1992), pp. 5–7.

27) См.: Ролан Барт, *Фрагменты любовной речи*, М., 2015.

28) См.: Nelson Goodman, *Languages of Art: An Approach to the Theory of Symbol*, Indianapolis, 1976. См. также: Gerald Graff, *Other Voices. Other Rooms: Organizing and Teaching the Humanities Conflict* // New Literary History (Fall, 1990); Graff, *Professing Literature: An Institutional History*, Chicago, 1987.

29) О попытке развить метафоры телесного в более всеохватный «язык» см. в моей книге: James Elkins, *Pictures of the Body: Pain and Metamorphosis*, Stanford, 1999.

30) Я называю эту проблему *metatheoresis* в своей работе: James Elkins,*Our Beautiful, Dry, and Distant Texts: Art History as Writing*, New York, 2000, pp. 9–11.

31) См.: Paul Ricœur. *Time and Narratire*, 3 vols., Chicago, 1989.

32) В поэтике «оценочную» критику называют «прескриптивной», а «описательную» – «эстетической» или «романтической». См.: *Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*, ed. A. Preminger, 1990 [1965], s. v. “Poetics”, 637 b.

33) Hermann Broch, *Dichten und Erkennen*, Zurich, 1955, vol. 1, p. 295, краткое обсуждение см.: Karsten Harries, *The Meaning of Modern Art: A Philosophical Interpretation*, Evanston, III, 1968, pp. 81–83. О коммерциализации см.: J. Morreall and J. Loy,*Kitsch and Aesthetic Education* // Journal of Aesthetic Education, 23, no. 4 (1989), p. 63.